шестой год издания

РУССКАЯ ШКОЛА

ЗА РУБЕЖОМ

109380/3

Книга 33

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

1929

СОДЕРЖАНИЕ № 33 (3):

Проф. Е. Л. БУНИЦКИЙ: Программа по математике в начальной советской школе 257
В. В. РУДНЕВ: Судьбы эмигрантской школы 273
Н. А. ПАРМАНИН: Кинематограф и школа 292
М. В. ЧЕРНОСВИТОВА: Музыкальное развитие детей, как предмет средней школы 316
Н. А. ГАНЦ: К проблеме дифференциации в школьных системах . . 322
Е. М. ТИХОНИЦКИЙ: Внешкольное образование русского населения в Латвии 332

Некролог:

В. А. РОЗЕНБЕРГ: А. А. Мануилов 341
Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: А. В. Васильев 343
С. О. СИРОПОЛКО: А. С. Маршинский 348

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования, справочные издания:
Н. А. ПАРМАНИН: Из литературы о кинематографе. — *Н. Ф. НОВОЖИЛОВ:* Školy v republice Československé 349

Методики и учебники:

Проф. П. М. БИЦИЛЛИ: Л. М. Сухотин: История Средних Веков. — *Р. В. ПЛЕТНЕВ:* Ih. Dr. Leontij Kopeckij: Ruská skladba pro Čechy 355

Педагогические журналы:

В. А. БУЛАВСКИЙ: «Przegląd Pedagogiczny» 359

Детская литература:

Н. Ф. НОВОЖИЛОВ: «Юный Друг». Иллюстрированный журнал для юношества. — *Проф. Д. И. ЧИЖЕВСКИЙ:* Какая книжка нужна дошкольнику 363

Съезды и конференции:

Проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВ: Совещание о положении русской школы в Польше. — *Н. Н.:* Международный педагогический конгресс в Берлине. — *С. П.:* Съезд культурно-просвет. организаций Подкарпатской Руси 366

Хроника:

Советская школа. Иностранная школа. Зарубежная школа 376
Издания, поступившие в редакцию. — Объявления. — Содержание следующей книги «Русской школы» . . . на обложке, стр. 3

SOMMAIRE:

E. BOUNITSKY, prof.: Le programme de la mathématique dans l'école primaire Soviétique. — *V. ROUDNEV:* L'avenir de l'école émigrante. — *N. PARMANINN:* Le cinéma et l'école. — *M. TCHERNOSVITOVA:* Le développement musical comme l'objet de l'école mojenne. — *N. GANTS:* Le problème de la différentiation dans les sistèmes scolaires. — *E. TICHONITSKY:* L'instruction hors l'école de la population russe en Lethuanie. — *NÉCROLOGIE. — BIBLIOGRAFIE. — CONGRÈS ET CONFÉRENCES. — CHRONIQUE.*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

Чехословакия: — Praha II., Rumunská, 1; *Латвия:* — J. Novoselov, Riga, Vilandes iéla, 13, dz. 7; *Польша:* — prof. D. Sokolców, Warszawa, Panska ul. 45, m. 2; *Франция:* — V. V. Roudnev, Paris (17) 33, rue de Prony; *Швейцария:* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. С. И. Гессена, проф. С. И. Карцевского, Н. Ф. Новожилова, Ю. Д. Новоселова, В. В. Руднева и проф. Д. М. Сокольцова

Адрес редакции и конторы: Praha II, Rumunská ul. 1.

Год изд. 6-й ПРАГА 1929 г. № 33

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

Программа по математике в начальной советской школе

1

Школьная политика советского правительства испытала с 1918 года до настоящего времени ряд видоизменений, которые отразились и на программах школы. С 1918 года началось полное уничтожение и упразднение всего строя старой школы, дошедшее даже до отрицания надобности в каких бы то ни было программах. Однако, уже в 1919 году было признано необходимым издать программы для школы второй ступени, а в 1921 году были изданы программы семилетней школы.

В том же 1921 году организуется ГУС (Государственный Ученый Совет), в недрах которого зарождаются тезисы новой чисто коммунистической педагогики. В 1922 году вырабатывается так называемая «схема ГУС'а». Согласно с этой схемой задача советской школы состоит в таком направлении воспитания и обучения, при котором каждый гражданин получит возможность участвовать в полном освобождении всех трудящихся от эксплоатации и в строительстве идеального коммунистического строя. В целях осуществления этой задачи из школы изгоняются все учебные предметы, а взамен их изучается труд, как социальная категория в связи с производительными силами природы и с общественными отношениями. В результате создается так называемый комплексный метод обучения, при котором курс распадается на ряд комплексных тем, каждая из которых обнимает некоторое сложное явление — из области трудовых, производственных и общественных отношений. В школе II-ой ступени предметы в известной мере сохраняются, связываясь, однако, непременно с той или иной комплексной темой. Например, различные главы механики, физики или биологии должны были изучаться в связи с темами «Обрабатывающая промышленность в СССР» или «Сельское хозяйство в СССР».

Сама школьная жизнь обнаружила полную непригодность и невыполнимость комплексного метода в его первоначальном виде, и мало-по-малу новые варианты программ сперва допускают, а затем предписывают отводить определенное число

недельных часов на прохождение того или иного учебного предмета в обычном смысле слова. Этот перелом произошел не сразу. В 1923 году, а особенно в 1924 году, повидимому, всецело господствовал комплексный метод. В период же с 1925 года по 1927 год появляются, наряду с комплексными темами, определенные программы по отдельным предметам[1]). Обучение в современной советской школе нормируется следующими программами, изданными комиссариатом народного просвещения под общим заглавием: «Программы и методические записки единой трудовой школы» — 1) Городские и сельские школы I ступени. Программы. М. 1928. 2-е издание; 2) Городские и сельские школы I ступени. Методические записки к программам. М. 1928. 2-е издание; 3) 1-й концентр школы II-ой ступени. Программы общеобразовательных предметов (с методическими записками). М. 1927; 4) 2-ой концентр школы II ступени. Программы общеобразовательных предметов (с методическими записками)[2]). М. 1927[3]).

2

Начнем обзор программ по математике с программ школы первой ступени, обнимающей четыре первых года обучения и имеющей в виду учащихся от 8 до 12 лет. Для краткости мы будем называть эту школу четырехлетней. В этой школе учащиеся при четырех часах в первые два года обучения и при 4½ часах в два последних года[4]) проходят курс арифметики, а также очень краткий пропедевтический курс геометрии, сопровождаемый наиболее легкими, элементарными упражнениями в черчении и в съемке плана. В первые два года учащиеся проходят счет и действия над целыми числами последовательно в концентрах 1—10, 1—20, 1—100 и нумерацию в концентре 1—1000, при чем числа первого и второго десятка изучаются монографически; счет полными десятками выделен в особый вопрос программы, так же, как и счет полными сотнями. Действия над числами в пределе 1—1000 отнесены к третьему году обучения. В этом же году проходится нумерация в пределе до 1.000.000, с разделением на разряды и классы, а также сложение, вычитание и умножение в этом же концентре. Затем проходится деление не бо́льших миллиона чисел на 1- 2- 3-значные числа и деление на иногозначное число в том случае, когда в частном получается однозначное число. Этим вопросом и заканчивается курс арифметики целых чисел.

Согласно указаниям современных методистов десятичные

---

[1]) Подробные данные по этому вопросу можно найти в очень поучительной и интересной статье Н. Ф. Новожилова: «От «комплекса» назад к «предмету», в кн. 32-ой «Русск. школы за рубежом».

[2]) Слова «с методическими записками» добавлены к заглавиям нами.

[3]) В дальнейшем изложении мы будем обозначать эти сборники программ соответственно цифрами 1, 2, 3, 4.

[4]) См. 2, стр. 11—21; «Нормы для каждого вида занятий», стр. 15.

дроби проходятся раньше простых, а именно главу о десятичных дробях начинают изучать на третьем году и заканчивают на четвертом году обучения, а простые дроби проходятся в четвертый год. Этот способ ознакомления учащихся с понятием о дроби имеет известные преимущества, в виду аналогии между нумерацией целых чисел и десятичных дробей, тем более, что теперь в России принята метрическая система мер. Первое знакомство с наиболее употребительными метрическими мерами (метр, сантиметр, килограмм, литр) программа относит уже к первому году обучения, ко времени знакомства с нумерацией в концентре 1—100. Вопрос программы «сложение и вычитание десятичных дробей» ограничен указанием: «не мельче 0,001»[5]).

Заканчивая главу о десятичных дробях, учащиеся знакомятся с понятием о проценте и с нахождением части числа, выраженной в целых процентах. На четвертом же году обучения проходятся простые дроби, однако, по очень сокращенной программе. Например, глава о делимости чисел совсем не изучается, а потому нет в программе и приведения дробей к одному знаменателю. Поэтому сложение и вычитание простых дробей производится только «по соображению (общий знаменатель в пределах 100)». На четвертом году обучения учащиеся знакомятся также с нахождением среднего арифметического нескольких чисел.

Параллельно с прохождением курса арифметики учащиеся четырехлетней школы получают и некоторые элементарные наглядные сведения из области геометрии. Они знакомятся с такими простейшими фигурами, как квадрат, треугольник, круг и прямоугольник, и учатся сами чертить эти фигуры; знакомятся также со свойствами сторон и углов квадрата и прямоугольника; учатся пользоваться квадратом для измерения площадей и знакомятся с квадратными мерами (квадратный метр, квадратный дециметр, квадратный сантиметр). Ученики четырехлетней школы учатся также чертить параллельные и перпендикулярные прямые; знакомятся с формой куба, учатся пользоваться кубом для измерения объемов и изучают простейшие меры объема (кубический метр, кубический дециметр, кубический сантиметр). На четвертом году обучения ученики опытным путем устанавливают соотношение между длиной окружности и ее диаметром, а также учатся измерять углы при помощи транспортира; в этом же году знакомятся со свойствами сторон и углов равностороннего и равнобедренного треугольника, а также с формулой площади треугольника; затем знакомятся с формой призмы и с определением ее объема. Этот несложный геометрический материал распределен равномерно на четыре года. Изучение фигур и тел сопровождается черчением и изготовлением моделей.

---

[5]) Дословные выписки из программ или методических записок обозначены кавычками.

Курс арифметики и геометрии связывается с различными практическими приложениями. Таковы, например, простейшие землемерные работы: провешивание и измерение прямых линий на поверхности земли; проведение на поверхности земли параллельных и перпендикулярных прямых; съемка плана участков земли прямоугольной формы и вообще участков с несложным контуром. В первые два года проверяется умение учащихся пользоваться часами для определения времени; в программу введены также задачи на определение промежутка времени между двумя событиями. На третьем году обучения ученики знакомятся с пользованием торговыми счетами при сложении и вычитании. На четвертом году учатся определять с помощью масштаба расстояние между двумя пунктами на плане или на карте. На третьем году приучаются составлять и чертить прямоугольные, а на четвертом году обучения — круговые диаграммы. На четвертом же году учащиеся знакомятся с таблицей перевода русских мер в метрические.

3

Было бы ошибочно думать, что учитель математики вполне располагает в четырехлетней школе своими 4—4½ недельными часами для прохождения курса по изложенной выше программе. Комплексный метод должен объединять всё обучение в одно целое, и учитель математики вместе с классом обязан принимать участие в разработке комплексных тем. Чтобы в этом убедиться, достаточно обратить внимание на следующий отрывок из общей части методической записки, озаглавленной: «Об основных видах занятий в школе» (см. 2, стр. 10—11). Вот этот отрывок: — «На какие же виды деятельности расчленяется школьная работа? Комплексная система занятий устранила учебные предметы, по которым раньше разгруппировано было все содержание программы. В комплексных программах основным содержанием работы является изучение жизненных явлений и участие детей в окружающей жизни».

Далее указано, что работа школы группируется «в основном по комплексам; таким образом нет необходимости в школе 1 ступени делить учебную работу по предметам, по крайней мере в младших группах». Затем высказано утверждение, что школьная работа, т. е. разработка комплексных тем, слагается из отдельных элементов, и таких элементов насчитывается пять, а именно: «1) изучение жизненных явлений с организованным участием детей в окружающей жизни; 2) работа по усвоению навыков чтения, письма, счета, и др.; 3) физический труд; 4) физическая культура; 5) художественное воспитание; 6) организационные моменты». По каждому из этих пяти пунктов, в чисто декларативной форме и без всякого указания на связь их с комплексным методом в школьной практике, утверждается, что достижения в этом пункте ведут к изуче-

нию жизни и участию в ней. Например, относительно второго пункта, заключающего в себе, повидимому, и математику, говорится: «Работа по усвоению общеобразовательных навыков, вооружая ребенка средством для использования чужого опыта, запечатленного в книгах, также служит основной цели школьной работы — изучению жизни и участию в ней». — Трудно не согласиться с тем, что приведенные выше отрывки представляют собою верх административного лицемерия. После того, как в течение последних лет комплексный метод оказался совершенно непригодным для выполнения в том смысле, чтобы можно было, как это предполагалось сначала, обнять комплексными темами все преподавание, после того, как пришлось опять признать необходимым изучать в школе определенные предметы, всё же официально признается, что «комплексная система устранила учебные предметы». Это провозглашается официально, несмотря на то, что отдельные предметы и, в частности, предмет математики явно признаны тоже официальной программой. И преподавателю математики, как и преподавателям других предметов, приходится бесплодно тратить драгоценное время на служение комплексному ритуалу, ненужному, а потому и вредному в педагогическом отношении. Программа не дает прямых указаний на ту роль, которую должна играть математика при разработке комплексных тем; очень скудные указания на этот счет дает и методическая записка к программе по математике. Так, например, во вводной статье к методической записке, озаглавленной: «О связи математических навыков с жизнью» читаем: «содержание как для устных задач, так и письменных, дают комплексные темы, а также и опыт детей, не покрываемый комплексами» (2, стр. 130). Затем на страницах 132—133 читаем: «При проработке комплексных тем необходимо отмечать связь, зависимость одного явления от другого». Далее поясняется, что иногда связь такого рода удается лишь установить, отметить, а иногда и выразить числом. В виде примеров приводится прилёт грачей весною и выработка за час ткацкого станка, равная 2 метрам. Зато более подробные указания относительно комплексных тем находим в общей, не математической, части программ и методических записок. В программах (1, стр. 23—69) намечена разработка комплексных тем для сельской школы, распределенных на четыре года обучения. Из программ для разработки таких тем, как: «Охрана здоровья в семье и школе», «Деревня», «Союз советских социалистических республик» и пр. можно заключить, что участие математики в комплексах сводится к вычислению средних статистических чисел, процентов, отношений и т. п., например, среднего урожая с десятины, дохода с десятины, дохода, получаемого от одной коровы, с одного хозяйства и пр., а также к составлению соответствующих диаграмм. В методических же записках (2, стр. 11—21: «Нормы для каждого вида занятий») находим ука-

зание, что в среднем на одну комплексную тему учитель математики затрачивает до 4-х недельных часов. В год дается до десяти тем; следовательно, в год учитель должен уделить комплексному методу из времени, отведенного на математику, до 40 недельных часов...

4

Из содержания программы четырехлетней школы, приведенного в параграфе 2-ом, можно заключить, что эту программу составляли лица, осведомленные в области педагогики и следившие за успехами методики математики в последние десятилетия. Тем более поражают некоторые неточности в формулировке отдельных вопросов программы, порою сводящиеся, быть может, и к корректурным погрешностям. Например, курс арифметики первого года кончается нумерацией в концентре 1—100; этот вопрос обозначен в программе словами «нумерация до 100». Программа же второго года обучения начинается отделом «прямой и обратный счет до 100». Здесь очевидная неточность редакции. Ведь п р я м о й (а при желании и обратный) счет до 100 неотделим от нумерации до 100. Поэтому вопроса о прямом и обратном счете до 100 следовало или вовсе не упоминать в программе или же упомянуть его лишь в программе первого года, рядом с вопросом «нумерация до 100». Наконец, если имелась в виду необходимость повторения нумерации до 100, перед следующим вопросом: «сложение и вычитание в пределе до 100», — то об этом следовало прямо написать в программе второго года. В программе второго года есть вопрос: «сложение и вычитание составных именованных чисел с двумя наименованиями» с пояснением, что речь идет, например, о рублях и копейках или метрах и сантиметрах. В программе же третьего года между вопросами: «умение пользоваться торговыми счетами при сложении и вычитании многозначных чисел» и «образование десятичных дробей» — помещен вопрос: «умножение и деление составных именованных чисел». Такой вопрос, поставленный п е р е д отделом о десятичных дробях, может навести на мысль о том, что дело идет о составных именованных числах, выраженных в русских мерах; однако, это противоречило бы и общему духу программы и прямому указанию в методической записке к программе (см. 2, «Обзор работы по математике по годам обучения. Первый год обучения», стр. 147), согласно с которым «с русскими мерами знакомить не следует». Вернее всего, здесь опять имеются в виду рубли и копейки или метры и сантиметры, как и раньше в отделе сложения и вычитания составных именованных чисел, но тогда это надо бы было формулировать ясно и точно. В программе третьего года читаем: «проведение (на бумаге, на земле) параллельных линий в смысле «п р я м ы х линий», между тем как уже лет 40 тому назад принято и в научной и в педагогической литературе термин п р я м а я

л и н и я заменять сокращенно термином п р я м а я, но не л и н и я, так как линия может быть вообще и прямой, и кривой, и ломаной. Наконец, в программе третьего же года встречаем «умножение многозначных» вместо «умножение многозначных ч и с е л»; здесь, очевидно, имеем дело с опечаткой. В программе четвертого года находим очень неточно формулированный вопрос: «соотношение между радиусом, диаметром и окружностью». Правильная формулировка была бы, очевидно, такая: «Радиус. Диаметр. Формула длины окружности, устанавливаемая опытным путем»; так именно и понимается этот вопрос в методической записке (см. 2, стр. 153).

Программа четвертого года начинается с умножения и деления десятичных дробей, при чем рассматриваются случаи умножения и деления дроби на целое, целого на дробь и дроби на дробь (конечно, десятичную). Далее же, в части программы, относящейся к простым дробям и подвергшейся, как сказано выше, большим сокращениям, умножение и деление на дробь предлагается проходить лишь в виде нахождения по целому его частей и по частям целого. Здесь мы встречаемся с некоторым затруднением методического характера, которое не устраняется и разъяснениями методической записки. Умножение и десятичных и простых дробей одинаково трудны вначале учащимся, по той причине, что здесь им приходится, пожалуй, впервые столкнуться с чисто формальными определениями, а именно, с определениями умножения и деления на дробь. Надо привыкнуть к тому, чтобы выражения: найти $\frac{3}{4}$ данного числа и умножить данное число на $\frac{3}{4}$, а также найти число, $\frac{3}{4}$ которого равно данному числу, и данное число разделить на $\frac{3}{4}$, — считать вполне равносильными логически. Это трудно детям, а потому при преподавании определение и умножения и деления на дробь требует умелой методической подготовки. Если эти определения хорошо усвоены детьми, то они одинаково легко овладеют умножением и делением и простых и десятичных дробей, и нет основания поэтому проходить умножение и деление десятичных дробей полностью, а умножение и деление простых дробей — лишь в виде нахождения по целому его частей и по частям целого. В методической записке к четвертому году обучения (см. 2, стр. 151—154) дан вполне правильный совет истолковывать умножение на десятичную дробь, как нахождение частей от числа. (Заметим, между прочим, что в силу этого в программе надо было бы увеличение и уменьшение десятичной дроби в 10,100 и так далее раз поместить перед умножением десятичных дробей, а не после умножения, как это сделано в печатном тексте программы). Но тогда почему не пройти полностью и умножение простых дробей? Что же касается деления десятичного числа на целое число и на десятичную дробь, то оно вполне произвольно истолковывается в объяснительной записке то в смысле деления на части при делении на целое число, то в

смысле деления по содержанию — при делении на дробь (см. 2, стр. 153), что методически неправильно, так как одно и то же, по численным данным, деление может иметь или первый или второй смысл в зависимости от характера предложенной задачи. Ничего не дает и дальнейшее указание на той же 153-й странице: «Умножение и деление десятичных дробей являются трудными отделами, а потому при ознакомлении с ними необходимо шире опираться на наглядность». Ведь, как указано выше, здесь мы встречаемся с трудностью отвлеченного, логического характера, и представляется непонятным, в каком смысле наглядность может помочь преодолеть эту трудность. Наконец, на странице 154-й читаем: «Умножение и деление простых долей[6]) представляют значительные трудности, а потому лучше всего их прохождение отнести на 5-й год обучения». Мы же полагаем, по указанным выше основаниям, что эти трудности одинаковы и для десятичных и для простых дробей, а потому надо или перенести прохождение умножения и деления простых дробей на пятый год обучения, или, что вероятно возможно, пройти и умножение и деление и простых и десятичных дробей на четвертом году. Надо согласиться с тем, что при прохождении в четырехлетней школе главы об умножении и делении дробей учитель должен руководиться более чем неясными и сбивчивыми методическими указаниями. Это тем более странно, что в методических замечаниях к программе пятого года обучения вопрос об умножении и делении дробей ставится и решается вполне правильно и ясно (см. 3, стр. 119). Признается формальная трудность «в понимании смысла действия при умножении и делении на дробь». Далее читаем: «Смысл умножения на дробь выясняется на ряде однотипных задач на умножение, в которых множители являются как целыми, так и дробными числами; в случаях дробного множителя результаты получаются на основании нахождения части от числа, и все случаи обобщаются одним действием умножения. Аналогично прорабатывается вопрос о делении на дробь».

Большим пробелом и программы и методической записки к ней является отсутствие той весьма важной главы курса арифметики, которую прежние выдающиеся русские методисты, и в числе их А. И. Гольденберг, называли счетом равными долями единицы. В этой главе курса дети приучаются считать равные доли единицы и производить над ними действия так же, как это они делали с целыми единицами. При счете равными долями действия производятся над одним числителем, а знаменатель играет роль наименования. Если при том иметь в виду, что единицу можно раздробить в любые доли, то без труда приходим к тождествам, дающим возможность сравнить доли $^1/_n$ и $^1/_{nm}$ при n и m целых в смысле крат-

[6]) Мы считаем слово «долей» опечаткой и читаем «дробей».

ного сравнения. Например, $^1/_5 = 1 : 5 = {}^{35}/_{35} : 5 = {}^7/_{35} = {}^1/_{35} \cdot 7$, т. е. $^1/_5$ в 7 раз более $^1/_{35}$. Таким образом разрешается один из трудных вопросов в теории действий над дробями; он важен и для сокращения дробей и для приведения дробей к одному знаменателю (вовсе исключенного из программы четырехлетней школы), важен и в главе о нахождении по целому его частей и по частям целого, т. е. в главе об умножении и делении дробей. По этому вопросу методическая записка не даст никаких указаний, отделываясь фразой: «При производстве действий большое значение имеет преобразование дробей, например, $^1/_4 = {}^2/_8 = {}^4/_{16} = {}^8/_{32}$ или $^2/_3 = {}^4/_6 = {}^6/_9 = {}^{12}/_{18}$».

Методическая записка четырехлетней школы ниже уровня традиций прежней школы еще в одном вопросе, а именно в вопросе о наглядности при обучении арифметики и, в частности, о пользовании наглядными пособиями и специальными приборами (например, арифметическим ящиком). Прежние русские методисты хорошо понимали, что наглядность при обучении арифметике необходима лишь в известном возрасте и в известные моменты при прохождении курса, когда учитель проверяет некоторые основные арифметические представления и понятия учащихся, быть может уже сложившиеся у них, или же знакомит их с некоторыми новыми понятиями, например, с понятием об единицах различных десятичных разрядов или с понятием о доле единицы. Наглядность представляет собою лишь некоторую необходимую стадию в обучении, которую затем надо преодолеть и перейти от наглядных представлений к известным, хотя бы простейшим, но отвлеченным актам мышления.

При обучении арифметике нет надобности прибегать к сколько-нибудь сложным наглядным пособиям, и прав был А. И. Гольденберг, утверждавший в своей методике, что опытный преподаватель всегда найдет необходимый для него наглядный материал, пользуясь такими простыми и незатейливыми средствами, как, например, спички, палочки, горошины, полоски бумаги или точки, черточки, кружки, нарисованные на доске и т. д.; пособия же, заранее приготовленные на специальной фабрике, вряд ли нужны при преподавании арифметики. К чему, например, при изучении нумерации прибегать к абаку, как это рекомендуется методической запиской (см. 2, стр. 141), когда можно заготовить на доске для записывания десятков и единиц две соседние клетки.

Вообще в методической записке не раз даются относительно пользования наглядными пособиями довольно неудачные советы. Например, на стр. 140-й в главе о графическом методе рассмотрена задача: «во сколько часов можно перекопать 432 м², если в час перекапывать по 54 м²?». Для решения задачи рекомендуется начертить прямоугольник в 54 квадратных клетки и пририсовывать к нему еще такие же прямоугольники до тех пор, пока не обнаружится, что 8 таких прямо-

угольников дают площадь в 432 клетки. Если подобная задача дана ученику, уже умеющему считать и производить действия в пределах до 1000, то, конечно, он должен произвести деление без помощи наглядного чертежа, который в данном случае не помогает, а лишь мешает при счете, отнимая зря много времени. Другое дело, если ученик не понимает, почему в приведенной выше задаче надо делать деление: тут может, конечно, помочь аналогичная задача с малыми численными данными, например 12 м² и 4 м², и для такой задачи чертеж может быть полезен. Этот промах методической записки тем более удивителен, что сейчас же вслед за разбором выше приведенной задачи на той же странице дано следующее вполне правильное предостережение: «Злоупотреблять графическим методом при решении задач, однако, не следует, памятуя, что одной из главных задач школы является выработка твердых счетных навыков».

В главе о математическом оборудовании школы точно также неудачна попытка наглядного объяснения вычисления суммы 0,2 + 0,36 на квадрате в 100 клеток, представляющем собою единицу (см. 2, стр. 142). Если бы ученик в первый раз складывал 20 и 36, то наглядное изображение этих слагаемых в виде групп каких-либо предметных единиц, расчлененных притом на десятки и на единицы, могло бы принести известную пользу. Ученик же, вычисляющий сумму 0,2 + 0,36, должен уже свободно складывать целые числа, а потому он должен сразу вычислить результат в уме, как сумму 20-ти сотых и 36-ти сотых, а еще лучше, как сумму 2-х и 3-х десятых и 6-ти сотых. Графический метод может быть применен в этот момент обучения лишь для проверки понимания ученика, и лучше всего здесь воспользоваться линейной схемой: ученик чертит от руки на доске отрезки, равные 1, 0,2 и 0, 36, и объясняет на чертеже, как он находил сумму.

Из приведенных примеров ясно, как примитивно грубы те наглядные пояснения, которые авторы программ считают допустимыми и даже полезными при преподавании математики. При правильной постановке наглядный метод обучения помогает ученику легко и в короткое время перейти от конкретных вещей и явлений к соответствующим отвлеченным представлениям и понятиям. В результате этого отвлечения появляется возможность путем внутреннего опыта при посредстве воображения достигать в области математического мышления тех же результатов, какие мы могли бы получить в наглядной форме с помощью вещей, о которых мы говорим или мыслим. Во всех тех случаях, когда внутренний опыт ученика может вполне заменить внешний его опыт, наглядные пособия становятся лишь стеснительной обузой, от которой следует во-время освободиться. Поэтому было бы ошибочно думать, что всякое математическое суждение или рассуждение всегда и при всех обстоятельствах будет усвоено учащимся легче и лучше, если

оно воспроизводится на конкретных вещах; наоборот, на известной ступени развития ученик многое может усвоить лучше, лишь называя вещи или воображая их, нежели наблюдая их или оперируя ими. Забывая об этих простых методических соображениях, можно превратить наглядный метод в какой-то вещный фетишизм, в который как раз и впадают во многих случаях авторы методической записки к программам четырехлетней школы.

Тем же духом слепого преклонения перед грубо понимаемой наглядностью проникнуты высказанные в методической записке взгляды по вопросу о выборе задач. Как мы имели уже случай упомянуть об этом, по мнению авторов записки при правильной постановке занятий «содержание как для устных задач, так и письменных дают комплексные темы, а также и опыт детей, не покрываемый комплексами» (см. 2, стр. 130). На следующей странице высказано мнение, как будто уже наводящее на мысль о возможности пользоваться и «готовой» задачей из учебника: «На готовой задаче дети приобретают умение производить анализ, находить зависимость между элементами. В этом ее ценность. Но в ней данные уже готовы, они уже даны и приведены в известное соотношение. Жизнь же требует от человека находить данные и устанавливать между ними зависимость». Чтобы удовлетворить этому требованию, записка рекомендует производить работы по учету. Например, в связи с той или иной комплексной темой, дети могут сосчитать, сколько ведер воды или сколько поленьев дров принес каждый из них за неделю, сколько корзин корма дано корове за неделю, при чем в обоих случаях учет производится по дням недели; можно сосчитать, сколько и за какой вегетационный период уродилось в хозяйстве ржи, картофеля и т. п. (см. 2. стр. 131—132). Не говоря уже о скуке и однообразии таких подсчетов для детей, эта погоня за якобы жизненной задачей никогда не будет в состоянии удовлетворить — ни в смысле количества, ни в смысле разнообразия — того громадного спроса на задачи, который предъявляет учителю школа при сколько-нибудь серьезной постановке преподавания арифметики. Не будем также ломиться в открытую дверь и доказывать, что стремление к жизненности задач преследует цели, посторонние математическому образованию. Мы обратим внимание лишь на то, что дети проявляют всегда и всюду поистине героическую настойчивость и гениальную изобретательность во всех случаях, где только можно сократить или свести на нет скучную обязательную работу. Поэтому, если еще удастся учителю кое-как проконтролировать изо дня в день принесенную в класс воду или дрова (вероятно, в связи с темой «Первые шаги в школе»), то не угнаться ему за всеми коровами и хозяйствами; если комплексный метод продержится в советской школе еще несколько лет, то дети выучатся сплошь и рядом давать фиктивные, придуманные данные, и

даже не исключена возможность появления для разработки комплексных тем специальных рукописных, а может быть и печатных, «подстрочников», содержащих, конечно, и соответствующие математические данные[7]).

С приведенными выше мнениями по вопросу о выборе задач интересно сравнить указания по тому же поводу методической записки к программе первого концентра школы второй ступени (см. 3, стр. 105). После обещания сказать «несколько слов о самостоятельном составлении задач учащимися» признается, что «этот вопрос далеко не прост» и что «опыт школы в этом отношении не дает особенно показательных результатов». После указания на то, что ученик в течение курса все время получает от учителя готовые задачи[8]), «цель которых только подкрепление тех или других математических навыков и которые (задачи) сами по себе не имеют самодовлеющей ценности», в методической записке высказано правильное предположение, что задача ученика будет почти всегда ниже задачи учителя (или задачника, добавим от себя), содержащей методически продуманный материал, что далеко не всегда по силам ученику. Затем утверждается, что «самостоятельно составленная учащимся задача будет ценна «лишь в том случае, когда смысл и цель в ее решении, в ответе, а не в процессе математических манипуляций», и поясняется, что задача ценна лишь тогда, «когда ответ учащемуся действительно для чего-либо нужен», когда математика помогает «найти нужную величину, число, которых нет в справочнике и которые не могут быть получены непосредственным измерением». В конце концов оказывается, что привить ученикам умение составлять задачи, ценные в

---

[7]) О том, какие «фактические» данные сообщают иногда учащимся в советской начальной школе, не так давно поведал некий А. Муравлевский (см. «Нар. Просв.», 1928 г., № 3, стр. 135, ст. «Вокруг программы»). Между прочим, он рассказал, как одна сельская учительница в комплексе «корова» поучала ребят, говоря, что «из одного пуда молока получается 27 фунтов масла». — Такая «советская комплексная коровушка» не уступит и «курочке» из народной сказки, каждый день несущий «золотые яички»... — Как это должно повышать авторитет советской школы в нашей деревне!

[8]) В «Списке учебников, рекомендованных Гусом и Главсоцвосом наркомпроса РСФСР к употреблению в школах I ст.» (см. 1, стр. 290—294) в отделе основных учебников по математике указаны след. «задачники»: Грациансий и Кавун: Сборник арифметических задач. Ч. I—IV: ч. I, изд. 4—7-е, ц. 35 к., ч. II, изд. 3—7-е, ц. 45 к., ч. III, изд. 3—5-е, ц. 40 к., ч. IV, изд. 1—5-е, ц. 60 к.; Воронец: Рабочая книга по математике. Ч. I—IV: ч. I, изд. 1—3-е, ц. 30 к.; ч. II, изд. 3-е, ц. 50 к.; ч. III, изд. 1-е, ц. 45 к.; ч. IV, изд. 1-е, ц. 40 к.; Зенченко и Эменов: Жизнь и знание в числах: а) Сельский вариант. Ч. I, изд. 5—7-е, ц. 20 к.; ч. II, изд. 11—13-е, ц. 30 к.; ч. III, изд. 6—8-е, ц. 20 к.; ч. IV, изд. 6—8-е, ц. 35 к. б) Городской вариант. Ч. I, изд. 2-е, ц. 15 к.; ч. II, изд. 3—4-е, ц. 40 к.; ч. III, изд. 2—4-е, ц. 25 к.; ч. IV, изд. 2—3-е, ц. 25 к.; Кавун: Сборник задач по математике. изд. 1-е; 3-й год, ц. 55 к.; Волковский: Математика для детей. Ч. I—III: ч. I, изд. 3-е, ц. 55 к.; ч. II, изд. 3-е, ц. 70 к.; ч. III, изд. 1-е, ц. 85 к.

поясненном выше смысле, т. е. «умение применять математику для жизненных целей», это и значит «дать им математическое развитие, а не только определенный круг знаний». Все это заключается таким, довольно неожиданным признанием: «В предлагаемых программах невозможно дать подробной методической разработки в указанном направлении, так как это значило бы написать учебник, и притом учебник, насыщенный краеведческим материалом. Более подробно эти вопросы будут освещены в методических сборниках, подготовляемых Главсоцвосом».

Не будем подробно возражать против более чем странного толкования термина «математическое развитие» в смысле способности решать вопросы прикладной математики в самом грубом и первоначальном значении этого слова; ведь при таком понимании этого термина творец современной теории чисел Ферма́т или создатель теории множеств Ка́нтор окажутся, повидимому, вовсе лишенными математического развития. Сейчас для нас важнее всего отметить, что вопрос о выборе задач связывается насильственно с какими то еще недостигнутыми и, вероятно, недостижимыми мечтаниями материалистического характера, которые не пояснены и, пожалуй, не могут быть пояснены ни одним реальным примером из действительной школьной жизни; до того эти мечтания бессодержательны. Само собою разумеется, что на уроках математики учителю советской школы приходится, несмотря на все пустые разговоры методических записок, пользоваться задачами из задачника.

Грубо материальное понимание начала наглядности при обучении математике и столь же грубо материалистический взгляд на математическое развитие наталкивают на мысль о том, что советская школа, повидимому, относится довольно враждебно к логико-философским идеям, лежащим в основе математики, и не оценивает в достаточной мере общеобразовательного значения математики, как предмета, пробуждающего способность к точному отвлеченному мышлению[9]).

5

Четыре года обучения в школе первой ступени соответствуют по возрасту учащихся приблизительно двум приготовительным классам — младшему и старшему, а затем первому и второму классам прежней средней школы (8—12 лет). За эти годы в прежнее время дети свободно справлялись с полным курсом арифметики целых и дробных чисел, т. е. с курсом

[9]) При разборе программы школы второй ступени, которому посвящается специальная статья в след. книге «Р. Ш.», читатель убедится в основательности этих утверждений.

арифметики до пропорций и тройных правил, при том справлялись не только в гимназиях и в реальных училищах, но и в высших начальных училищах. Ученики же четырехлетней школы при окончании ее не владеют вполне, как это указано выше, ни арифметикой дробных, ни даже целых чисел. Некоторые разъяснения по поводу этой неполноты курса арифметики даны во вводной статье методической записки (см. 2, 130—135: «О связи математических навыков с жизнью»). На страницах 130—131 читаем: «Очень часто на решение столбиков, скобок отводится так много времени, что его не остается на задачи. Чтобы указанного недостатка избежать, наша программа по математике дает минимальный объем навыков. Если несколько лет тому назад были выброшены отделы раздробления и превращения составных именованных чисел, то без ущерба для развития мышления детей и жизни могут быть сокращены отделы: а) действия над многозначными числами и б) простыми дробями. Можно признать для школы 1 ступени вполне достаточным, если дети научатся в пределе миллиона умножать трехзначные числа на трехзначные и делить на трехзначные числа. С введением метрической системы мер большим вниманием школы должны пользоваться десятичные дроби. В отношении же простых дробей будет вполне достаточным, если учащиеся приобретут навык производить сложение и вычитание дробей по соображению, без письменных приемов нахождения наименьшего кратного».

Трудно поверить, чтобы столь значительное сокращение курса арифметики в четырехлетней школе было вызвано желанием выгадать время для решения задач, а не только «столбиков и скобок». Из приведенного выше отрывка методической записки ясно, что сами руководители школы рассчитывали сперва на обычную, более обширную программу курса арифметики и лишь в силу необходимости сократили её, так как учащиеся не могли успеть пройти полного курса. Это и не удивительно: с одной стороны, много времени отнимал от учения в серьезном смысле этого слова и продолжает отнимать комплексный метод, а, с другой стороны, школа теряет много способных учеников в погоне за так называемым классовым составом учащихся, что хорошо известно всем, кто следит за школьной политикой советской власти. Во всяком случае с методической точки зрения совершенно непростительно в течение четырех лет приниматься и за целые числа, и за десятичные дроби, и за простые и за четыре года не пройти ни одного из этих отделов до конца. Было бы гораздо последовательнее сперва закончить арифметику целых чисел, изучив полностью нумерацию и четыре действия над целыми числами любой величины, например, на третьем году обучения. Это тем более желательно, что десятичная нумерация решает очень важный для общего и математического развития ученика вопрос: как с помощью конечного числа знаков (цифр) изобра-

жать числа любой величины и по общим правилам производить над ними четыре действия. В этом вопросе ученик впервые сталкивается с идеей бесконечности и видит воочию, как человек, существо конечное, может в известной мере покорить себе бесконечность. Конечно, легко допустить, что авторы программы, оценивая значение математического образования лишь с грубо практической точки зрения, просто пренебрегают упомянутой выше идеей, и поэтому, быть может, в программе не случайно отсутствует понятие о натуральном ряде чисел, т. е., другими словами, об исчислимой бесконечности. Если бы эта идея не была в пренебрежении, то программа наверное имела бы в виду возможно скорое и полное прохождение главы о целых числах. Тогда бы и нумерация десятичных дробей и действия над ними были пройдены полностью за то же учебное время и без таких прискорбных сокращений, как «сложение и вычитание десятичных дробей не мельче 0,001»[10]) в курсе третьего года или «увеличение и уменьшение десятичной дроби в 10, 100, 1000 раз» (а не в 10, 100, 1000 и т. д. раз), на четвертом году обучения.

Мы имели случай говорить о недостатках методической записки в разработке отдела об умножении и делении дробей. Но, пожалуй, еще более странными являются советы методической записки относительно сложения и вычитания дробей «по соображению», т. е. без нахождения наименьшего кратного при помощи теории делимости. В прежнее время под таким сложением (или вычитанием) дробей «по соображению» подразумевалось следующее. Пусть надо сложить (или вычесть, или привести к одному знаменателю) дроби $^{7}/_{12}$ и $^{3}/_{8}$. Конечно, предполагается, что ученикам известно основное свойство дроби, в силу которого величина её не изменяется, если оба члена её помножить или разделить на одно и то же число. Если бы число 12 делилось на 8, то задача решалась бы просто, так как это число можно было бы принять за общий знаменатель (поэтому лучше начинать с таких примеров, как $^{7}/_{12}$ и $^{5}/_{6}$ и т. п.). Легко понять, что в нашем примере за общий знаменатель можно принять произведение $12 \cdot 8 = 96$. Но можно попробовать, нельзя ли найти меньший общий знаменатель; с этой целью умножают знаменатель 12 на 2, 3, 4, и т. д., пока не получится в первый раз произведение, делящееся на 8. В нашем примере уже число $12 \cdot 2 = 24$ делится на 8, а потому 24 и представляет собою более удобный, а именно наименьший общий знаменатель. Затем находим, что $^{7}/_{12} = \frac{7 \times 2}{12 \times 2} = \frac{14}{24}$ и $^{3}/_{8} = \frac{3 \times 3}{8 \times 3} = \frac{9}{24}$; теперь уже легко сложить или вычесть данные

[10]) Мы не останавливаемся на том, что оговорка «не мельче 0,001», имеющая в виду, очевидно, десятичные дроби не более, чем с тремя десятичными знаками, не блещет математической строгостью формулировки.

дроби. Этот прием, легко распространяемый на три дроби и вообще на любое число дробей, рекомендуется в качестве пропедевтического метода во всех серьезных курсах методики; им пользовались в прежнее время с полным успехом и в городских и в сельских школах. Чтобы воспользоваться этим методом в четырехлетней школе, достаточно дополнить главу о делении понятием о делении с остатком[11]) и ознакомить детей с терминами «делится» и «не делится» (а также, пожалуй, еще с термином делитель и кратное). Тогда в отделе программы о простых дробях можно было бы поместить обычные вопросы: основное свойство дроби, сокращение дробей и приведение к одному знаменателю. На месте этих вопросов в программе читаем: «преобразование одной дроби в другую, сравнение дробей, сокращение». Эта неточная и растяжимая формулировка сопровождается в методической записке лишь одним примером, как складывать или как вычитать дроби «по соображению». Приведен пример суммы $^2/_3 + ^1/_4$, и разъясняется он на прямоугольной схеме в 12 клеток, изображающей единицу (см. 2, стр. 153). Откуда взялось число 12, — вовсе не поясняется. Тем менее ясно, откуда взялось бы оно, например, для суммы $^5/_6 + ^1/_4$. И не достаточно ли ясна линейная схема, чтобы показать, что $^1/_3 = ^4/_{12}$ и $^1/_4 = ^3/_{12}$, если бы представилась необходимость в наглядном пояснении?

Высказанные выше соображения наводят на мысль о том, что при лучшей методической разработке программы по арифметике, может быть, её не пришлось бы и сокращать или, во всяком случае, так сильно сокращать по сравнению с обычной, нормальной программой.

Некоторые окончательные выводы по поводу программы по математике в четырехлетней начальной школе и общие замечания по поводу программы по математике в советской школе всех ступеней будут изложены в конце обзора программ по математике советской общеобразовательной семилетней и девятилетней школы.

Проф. Е. Буницкий.

---

[11]) Этого вопроса совсем нет в программе, как нет в ней и связанного с понятием о делении с остатком вопроса о смешанном числе.

Судьбы эмигрантской школы

I

Преобладающее большинство русских школьных учреждений, существующих ныне в странах расселения эмиграции, ведет свое начало от 1920—1921 гг., отдельные же эмигрантские школы (например, в Финляндии) возникли еще в 1918—1919 гг. Русская эмигрантская школа приближается таким образом к десятилетию своего существования. Срок — достаточный для того, чтобы стоило подвести некоторые итоги, попытаться сделать кое-какие выводы на будущее.

Истекшие годы не прошли для эмигрантской школы даром. При всех ее несовершенствах, организационных и духовных, ее достижения велики, бесспорны, и, конечно, заслуживали бы беспристрастного засвидетельствования и оценки. Стоит вспомнить только, что благодаря нашей эмигрантской школе не один десяток тысяч русских детей смог сохранить на чужбине свой национальный облик, что не одна тысяча окончивших её юношей и девушек с успехом, а нередко и с блеском завершают свое образование в высших учебных заведениях Зап. Европы. Это — далеко не малая культурная и моральная ценность, могущая еще пригодиться матери-Родине.

Но не потребность подвести положительные юбилейные итоги явилась ближайшим мотивом к составлению предлагаемого очерка, и далеко не юбилейные настроения владеют составителем его. Для всякого, сколько-нибудь близко стоящего к русской эмигрантской школе, чувство спокойной удовлетворенности от размеров достигнутого ею заглушается в настоящее время более сильным и острым чувством тревоги за судьбу эмигрантского школьного дела в связи с материальным его положением и даже неуверенности в возможности дальнейшего его существования. Но только немногие могут полностью отдать себе отчет, насколько глубок, тяжел и опасен для самого бытия эмигрантской школы тот кризис, в полосу которого она ныне, накануне своего 10-летнего юбилея, вступила.

Пора, пока еще не поздно, об этом кризисе нашего школьного дела поведать эмигрантскому общественному мнению с полной откровенностью. Всеобщая почти неосведомленность о внутренней жизни и внешних условиях существования нашей школы — явление само по себе вряд ли нормальное. Такое положение вещей, однако, становится и практически опасным, поскольку оно делает невозможной успешную мобилизацию сил самой эмиграции в трудную минуту на помощь школе.

Широкие круги эмиграции могли до сих пор позволить себе роскошь мало знать и думать о судьбах школьного строительства. Русская школа на чужбине до сих пор возникала

вне активного участия самой эмигрантской массы, росла и развивалась как бы самопроизвольно. Всякий раз, как для эмигрантских детей в той или иной стране ощущалась необходимость в русской школе, всегда в нужный момент находился кто то, — иностранное правительство или русская благотворительная организация, — кто брал на себя инициативу создания школы, давал или добывал на нее деньги. И нечего греха таить, — в психологии эмиграции простой факт претворялся, как это нередко бывает, до известной степени в норму: создавалась привычка к тому, что некое благожелательное «начальство» должно и имеет возможность обеспечить эмиграции удовлетворение её нужды в национальной школе.

Относительному благополучию в области школьного дела, а вместе с тем и благодушному квиетизму широких кругов эмиграции в отношении судеб русской школы — ныне приходит конец. Русская эмигрантская школа, по крайней мере в её значительной части, стоит перед угрозой самому её существованию. А вместе с тем, в той же мере под угрозу становится и преемственность национально-культурного творчества в изгнании, процесс приобщения к нему идущего нам на смену молодого поколения эмиграции.

Обозначим — в самых общих чертах — существо переживаемого эмигрантской школой кризиса.

Основным и хроническим недугом нашего школьного дела является отсутствие у него, в обстановке эмигрантского существования, самостоятельной, органической материальной базы. Оно не имеет той естественной опоры, какую в нормальных условиях для всякой национальной школы представляет государственный бюджет. Остатки русских казённых фондов, шедшие в начале через Земско-Городской Комитет на школьное дело, быстро иссякли. Эмиграция в первые годы изгнания была настолько беспомощна, что, конечно, не могла бы выделить даже сравнительно скромных средств на школьное строительство. Её положение с годами, правда, улучшается, но чрезвычайно медленно. Русские эмигранты всё же бесправные «апатриды», в подавляющем своем большинстве лишённые средств и не обеспеченные даже возможностью постоянного заработка.

При таких условиях русская эмигрантская школа могла возникнуть в таком сравнительно широком масштабе только благодаря оказанной ей с самого начала иностранной поддержке. Американские гуманитарные организации, с одной стороны, правительства славянских государств Югославии, Чехословакии и Болгарии, с другой, — вот кому обязана русская эмиграция созданием большинства её школьных учреждений в эпоху 1920—1922 гг.

На поддержке эмигрантскому школьному делу, в течение ряда лет оказывавшейся Правительством Чехословакии, следует остановиться несколько подробнее, в виду совершенно исключительного её значения для судеб школы.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 275 - 294

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

К 1923 году положение последней стало особенно критическим. Национальные фонды, бывшие в распоряжении З.-Г. Комитета, иссякли. Американская поддержка (в Константинопольском районе и в Эстонии), с окончанием острого периода эвакуации, прекратилась. Славянские государства ограничили свою помощь русским детям только пределами своих стран. Русской школе в не-славянских государствах угрожала гибель. В это именно тяжелое время Правительство Чехословакии, по настойчивому ходатайству покойного князя Г. Е. Львова, согласилось включить в свою знаменитую «русскую акцию» также школьную помощь детям, находящимся вне Чехословакии.

Значение этого великодушного акта для судеб эмигрантского дела — огромно: оно несомненно будет отмечено будущим историком. Только благодаря чехословацкой дотации З.-Г. Комитет мог в течение последних шести лет поддерживать несколько десятков школьных учреждений, приютов и интернатов с несколькими тысячами детей во всех странах расселения эмиграции — в Финляндии, Эстонии, Латвии, Литве, Польше, Бессарабии, Венгрии, Германии, Франции, Югославии, Болгарии и Греции. Если для русских школ в славянских государствах ассигнования З.-Г. Комитета являлись лишь частичными и дополнительными, — то в остальных странах они в большинстве школ служили основным и преобладающим элементом бюджета.

Благодетельный сам по себе приток средств к эмигрантской школе извне, из иностранных источников, предотвратив катастрофу в 1920 и 1923 гг., не мог, однако, всецело заменить собою в школьном бюджете элементов органических, которые могла и должна была создать только сама эмиграция. А эта последняя органическая часть бюджета (плата за обучение, благотворительные сборы и пр.) по ряду причин, к сожалению, возрастает лишь крайне медленно. Понятно поэтому, что начавшееся с 1926 года, в связи с постепенным свертыванием «русской акции», сокращение чехословацкой дотации З.-Г. Комитету немедленно и весьма тяжело отразилось на эмигрантской школе. Достаточно указать, что, например, в 1927—28 гг. из лишённых З.-Г. Комитетом пособия 26-ти школ с 930 учащимися по крайней мере половина была вынуждена закрыться в том же году. Естественно, что это были школы в не-славянских государствах.

Правда, благодаря принятым З.-Г. Комитетом мерам для покрытия образовавшейся в его бюджете бреши, удалось до настоящего времени еще сохранить в неприкосновенности основное ядро его школьной сети, — более ценные в учебно-воспитательном отношении и более крупные школьные учреждения. Но угроза существованию этих последних отнюдь не устранена: силами одного З.-Г. Комитета она и не может быть устранена, а лишь отсрочена.

Эмиграция должна знать, что и эта временная отсрочка в настоящее время уже истекает... К сожалению, даже последние весьма урезанные дотации Правительства Чехословакии, отпускавшиеся через З.-Г. Комитет на поддержку эмигрантской школы вне Чехословакии, сохранены были лишь до конца прошедшего 1928—1929 учебного года. С 1-го июля сего года русская эмигрантская школа в не-славянских государствах в финансовом отношении окончательно предоставляется попечению самой эмиграции.

К перспективе неминуемого рано или поздно прекращения Чехословакией её «русской акции» надо было, конечно, быть готовыми. Эмиграция, разумеется, не могла, не имела права расчитывать, что поддержка Чехословакии в столь крупном масштабе будет длиться бесконечно. И как ни велика сейчас наша тревога за будущее эмигрантской школы, — в отношении к Чехословацкому народу и его Правительству мы исполнены только самой горячей и искренней благодарности за помощь, оказанную в эти годы нашему русскому делу. Справедливость требует признать также, что и сама эмиграция русская в 1929 году располагает всё же бóльшими возможностями для самостоятельного обслуживания своих нужд, чем это было шесть лет тому назад.

Не следует, однако, закрывать глаза на то, что прекращение чехословацкой поддержки для эмигрантского школьного дела в большинстве стран (исключая славянские) означает наступление новых и, — не будем того скрывать, — очень тяжелых времен. Тем более, что рассчитывать на замену в бюджете школ чехословацкой дотации каким-либо иным, иностранным же источником, вовсе не приходится. З.-Г. Комитет сделает, конечно, всё, от него зависящее, чтобы смягчить предстоящие школьному делу испытания; в частности, председатель Комитета А. И. Коновалов вот уже три года с неослабной энергией ведет соответствующую работу в Америке. Но надо отдать себе отчет в том, что, поскольку пребывание эмигрантов в изгнании становится длительным и затяжным, — всякая гуманитарная помощь эмиграции в глазах иностранного жертвователя неизбежно лишается оснований и может быть в будущем лишь случайной и временной. Если бы даже, ценой невероятных усилий, З.-Г. Комитету и удалось привлечь к школьному делу какие-либо новые иностранные средства, этим угрожающий школе упадок вовсе не был бы устранен радикально, а лишь отсрочен на ближайшие год-два.

Наступило время, когда эмиграция долее не может — да и не имеет права — обольщаться надеждой на постоянную поддержку со стороны. Надо понять, что без коренных перемен в самых основах материального бытия эмигрантской школы неизбежное разрушение школьного дела есть вопрос уже самого ближайшего будущего.

Русская эмигрантская школа в опасности, и необходимы какие-то новые пути, нужны согласованные и объединенные усилия самой эмиграции, чтобы спасти драгоценное культурное дело, созданное десятилетием упорных трудов и столь жизненно необходимое в изгнании.

В последующем мы вовсе не претендуем представить окончательно выработанный конкретный план действий. Мы хотим лишь установить точно размеры надвигающейся беды и разобраться в сопутствующей ей обстановке, в надежде, что это поможет педагогическим, а, быть может, и более широким общественным кругам осознать всю серьезность положения школьного дела и всю ответственность предстоящей трудной задачи. Лишь в самых общих чертах могут быть в данное время намечены условия для плодотворной общественной борьбы за сохранение русской эмигрантской школы, — или, если бы это оказалось непосильным, указаны иные методы для спасения молодого эмигрантского поколения от угрожающей ему денационализации.

II

Говоря о кризисе эмигрантской школы, ратуя за необходимость спешной мобилизации на помощь ей общественных сил, — мы вовсе не склонны, однако, преувеличивать реальное значение её, как фактора национально-культурного воздействия на эмигрантскую молодежь. Мы не забываем того, что существующей эмигрантской школой, в виду количественной её недостаточности, школьная проблема разрешается лишь в малой, явно недостаточной мере. Мы знаем также, что русская школа в условиях эмиграции это — хотя и наиболее действительное, но отнюдь не единственное средство борьбы с денационализацией. Но сможет ли когда-либо эмигрантская школьная сеть развиться до размеров нормальной — мы сомневаемся; скоро ли привьются в эмигрантской обстановке методы внешкольного культурного воздействия на подрастающее поколение — мы не знаем. А пока — сохранение хотя бы только существующей школы от разрушения является повелительным долгом эмиграции, если она не отказалась еще за себя и за своих детей от своей национальности и от мысли о возвращении рано или поздно в Россию.

Что же представляет собою в настоящее время эта существующая эмигрантская школа? По собранным З.-Г. К. данным, к концу истекшего 1928—1929 уч. года в западно-европейских государствах имелось на лицо следующее количество русских учреждений для детей эмиграции:

	число учреждений	число детей в них	в том числе интернатных
1) Дошкольные учреждения (дет. сады) .	29	820	62
2) Начальные школы и приюты . . .	52	1.452	378
3) Средние школы	37	5.401	ок. 3.450
Всего . . .	118	7.673	ок. 3.900

Иначе говоря, существующая эмигрантская школа к концу истекшего учебного года состояла, в круглых цифрах[1]), из 120 приблизительно школьных и дошкольных учреждений, с числом детей в них около 7.500. В числе этих семи с половиной тысяч детей около 3.900 находится на полном содержании в интернатах и приютах.

Представление о количестве эмигрантских детей, в той или иной степени вовлеченных в сферу влияния русской школы, было бы не полным, если не принять во внимание еще двух групп учащихся: с одной стороны, некоторое количество — вряд ли более 1.500 эмигрантских детей, обучающихся в русских школах национального меньшинства в лимитрофных государствах, с другой — около 1.000 детей, посещающих дополнительные национальные курсы из числа обучающихся в иностранной школе. Учитывая полностью и эти две категории, общее число эмигрантских детей школьного возраста, в той или иной мере пользующихся школьным образованием на родном языке, надо принять в круглой цифре всего около 10.000.

Десять тысяч детей, — сумма скорее несколько преувеличенная, чем преуменьшенная, — такова численность того молодого актива эмиграции, который имеет возможность получать нац. образование и воспитание в русской школе.

Много это или мало, — очень мало, принимая во внимание всю массу эмигрантских детей, нуждающихся в школе?

Относительно общего количества детей школьного возраста, имеющихся среди осевшей в Зап. Европе русской эмиграции, достаточно достоверными данными мы не располагаем. Их, впрочем, и быть не может, за полным отсутствием сколько нибудь точного учета численности самой эмиграции. Подойти к весьма приблизительному определению числа эмигрантских детей школьного возраста можно лишь исходя из косвенных соображений, по необходимости достаточно субъективных. Дабы избежать упрека в тенденциозном сгущении красок, мы в нашем рассуждении относительно общего количества детей, нуждающихся в школе, намеренно будем исходить из цифр наименьших, — в то время, как только что определяя в 10.000 число детей, уже пользующихся благами русской школы, мы несомненно грешили скорее некоторым оптимизмом.

Откажемся поэтому в предположении общей численности русской эмиграции не только от заведомо преувеличенной цифры в два миллиона, которой обычно пользуется наша зарубежная публицистика, но даже и от более скромной цифры в один миллион, принимаемой Верховным Комиссариатом Лиги Наций. Допустим, в соответствии с наиболее достоверными данными о числе русских эмигрантов по отдельным государствам, общее их количество в Зап. Европе всего лишь в

[1]) В виду некоторой текучести детского состава в эмигр. школах осторожнее только такими приблиз. цифрами и пользоваться при рассчетах.

400—500 тысяч душ приблизительно. В таком случае приходящееся на это количество эмиграции число детей дошкольного и школьного возраста, если считать по обычным для России демографическим нормам, составляло бы не менее 130—160 тысяч. Для эмиграции, в виду особых условий ее существования и большого числа среди эвакуированных холостого элемента (правда, за 10 лет в значительной мере уже успевшего обзавестись семьей), российские демографические нормы слишком высоки. Но даже понизив эти нормы для эмиграции ровно вдвое, и то число эмигрантских детей в возрасте 5—18 лет придётся признать равным 65—80.000. Наконец, дойдя в нашей осторожности уже до крайних пределов, приняв эмигрантскую детскую норму всего лишь в одну треть российской (и даже средне-европейской), — мы всё же получим круглую цифру в 40—50.000 детей дошкольного и школьного возраста. Думается, средняя цифра в 50—60.000 душ наиболее приближается к действительной величине контингента детей в возрасте 5—18 лет в эмиграции.

Сопоставление сделанных выше рассчетов приводит нас к достаточно неутешительному выводу: оказывается, через посредство существующей эмигрантской школы приобщается основам русской культуры никак не более одной пятой или одной шестой части всего подрастающего в эмиграции молодого поколения... А это в свою очередь означает, что огромное, подавляющее большинство эмигрантских детей, чаще по необходимости, а иногда и по сознательному выбору родителей, попадает в школу иностранную и здесь денационализируется.

Такова в общих чертах ожидающая русскую эмиграцию перспектива: уже во втором её поколении она, за исключением незначительного меньшинства, просто перестанет существовать, как эмиграция русская, она будет всецело поглощена и растворится бесследно в окружающей её западно-европейской среде, — если против угрожающей опасности не будут своевременно приняты какие-то совершенно исключительные меры. Надеяться, что недостающее школьное образование может быть полностью заменено влиянием семьи, — невозможно. При данных условиях существования эмиграции только очень немногие семьи имеют достаточно средств или досуга, чтобы давать детям систем. образование по предметам русской культуры.

Для объективной оценки культурного значения эмигрантской школы весьма существенно и то, что недостаточность количественная — не единственное слабое её место. Малочисленность её осложняется другим немаловажным дефектом — крайне неравномерным распределением наличных школьных учреждений между отдельными центрами сосредоточения русской эмиграции.

Совокупность русских детских учреждений, как она показана на приведенной выше таблице, не представляет из

себя правильно организованной школьной сети в обычном смысле слова. Эмигрантская школа создавалась вне какого либо единого плана или общего руководства, школьные учреждения в отдельных странах возникали и развивались стихийно, в зависимости от наличия на месте благоприятных условий.

Это обстоятельство привело к поражающему неравенству в обеспеченности эмигрантских детей русской школой в отдельных странах. В трех славянских государствах, благодаря крупным правительственным ассигнованиям на русскую школу[2]), практически обеспечено обучение в ней для всех детей русской эмиграции. Наоборот, в остальных государствах Зап. Европы, где бюджет эмигрантской школы составлялся лишь из скудных частных средств и субсидий З.-Г. Комитета, — школьных учреждений несравненно меньше, и сами они мельче по размеру, беднее по обстановке; особенно бросается в глаза крайняя недостаточность интернатов.

Но процесс распределения русской эмиграции по Зап. Европе привел с течением времени к тому, что как раз в этих не-славянских государствах (гл. обр. во Франции) прочно осело значительное большинство эмиграции. Создалось таким образом парадоксальное положение, что количество русских школ в славянских и не-славянских государствах находится в настоящее время не в прямом, а в о б р а т н о м соотношении с численностью живущей в них эмиграции, а вместе с тем и со степенью нужды в русской школе.

Этот парадокс наглядно иллюстрируется нижеследующей таблицей:

	численность эмиграции	число детей в рус. шк.	из них в интернат.
1) Славянские государства . . .	ок. 75.000	ок. 4.900	ок. 3.250
2) Остальные гос. Зап. Европы .	свыше 325.000	ок. 2.600	ок. 650

Исключительная слабость развития эмигрантской школы в не-славянских государствах бросается в глаза. На страны, где сосредоточено н е м е н е е ч е т ы р е х п я т ы х всей эмиграции, приходится лишь о д н а т р е т ь общего числа обучающихся в эмигрантской школе детей, и только о д н а ш е с т а я всех пользующихся интернатным содержанием.

Даже приняв во внимание эмигрантских детей, посещающих дополнительные национальные курсы, а также обучающихся в русской школе национального меньшинства, — приходится всё же признать, что в не-славянских странах в сферу воздействия русской школы вовлечено менее 10% общего числа эмигрантских детей школьного возраста.

---

[2]) Общий расход этих трех правительств на образование русской эмигрантской молодежи достигает 1.300.000 долларов в год.

Таково было положение русской эмигрантской школы, как оно в общем стабилизировалось в течение последних лет и сохранялось до июля текущего года. Положение — само по себе малоутешительное. Оно, естественно, становится уже вовсе критическим с момента окончательного прекращения чехословацкой дотации, шедшей через З.-Г. Комитет на поддержку русской эмигрантской школы вне пределов Чехословакии.

В свете приведенных выше данных легко себе представить точные размеры ожидающего эмигрантскую школу кризиса и с определённостью локализировать наиболее угрожаемый сектор ныне существующей школьной сети.

Прекращение чехословацкой дотации еще не означает, разумеется, общей катастрофы всей эмигрантской школы в целом. Но оно ударит жестоко как раз по её наиболее слабому материально, а практически — важнейшему звену. Последствия будут таковы.

Эмигрантская школа не пострадает непосредственно, или пострадает лишь в малой степени, в трех славянских государствах. В Чехословакии З.-Г. Комитет давно уже не имеет ни одного субсидируемого им учреждения; в Югославии Комитет за последние три года передал почти все свои ранее многочисленные школьные учреждения в исключительное ведение и на полное содержание Державной Комиссии; в Болгарии ассигнование З.-Г. Комитета, постепенно сокращаясь, составляет ныне только одну пятую част бюджета его учреждений, в остальных четырех пятых покрываемого на правительственные средства. Более того, в этих странах эмиграция может быть спокойной и за будущее русской школы. Славянская солидарность, кровная связь с Россией в прошлом — здесь не пустые слова, а живая историческая реальность. Эмигрантская школа, возникшая в определенной исторической обстановке, имеет, повидимому, все шансы сохраниться в славянских странах на неопределенное время, как школа просто русская. Быть может, только, осуществляя государственно-культурную задачу связи с Россией, здесь русская школа станет в будущем смешанной по составу учащихся, как школа русско-чешская, русско-сербская или русско-болгарская.

Совершенно иным, в полной мере критическим, окажется после прекращения чехословацкой дотации положение эмигрантского школьного дела в остальных центрах расселения эмиграции. Главный удар обрушится на эмигрантскую школу в не-славянских государствах. И он повлечет за собою тем более тяжелые последствия, что именно здесь русских школ и без того крайне недостаточно, а существующие школы, почти не пользующиеся местной правительственной поддержкой, наименее устойчивы материально.

Здесь, в не-славянских государствах, возникает реальная угроза дальнейшему существованию эмигрантской школы: при данной обстановке, если не будут приняты какие-либо исклю-

чительные меры для спасения школьного дела, оно неминуемо обречено в большей своей части на упадок и разрушение уже в ближайшем будущем. И вместе с тем окажется окончательно обездоленной, лишенной влияния национальной школы основная детская масса, не менее 80% всех эмигрантских детей, сосредоточенных как раз в этих странах.

Именно здесь, в не-славянских странах, основная, важнейшая и неотложная задача, возникающая в области школьной перед русской эмиграцией и требующая с ее стороны величайшего напряжения сил, общественных и индивидуальных. И нельзя забывать: отныне она в разрешении этой задачи предоставлена исключительно самой себе. Рассчеты на иностранную помощь, естественные в начальную катастрофическую эпоху эмиграции, ныне отпадают. Иностранцы в праве ожидать, что с течением времени русская эмиграция как никак освоивается на чужбине и приобретает материальную базу для самостоятельного существования. Это в общем и верно, — быть может, только представление о темпе процесса приспособления эмиграции к новым условиям у иностранцев ошибочно. Во всяком случае, по понятным моральным соображениям, эмиграция, без ущерба для своего достоинства, если и сохраняет еще некоторое право на помощь со стороны, то только в меру того, насколько она сама сделала решительно всё от неё зависящее в собственном её деле.

Но что же в состоянии сделать для сохранения эмигрантской школы, или, шире, — для сохранения национального облика молодежи — сама русская эмиграция в настоящем ее положении?

III

Проблема культурной самодеятельности эмиграции столь обширна, сложна и ответственна, что в пределах кратких заключительных глав невозможно её осветить сколько-нибудь обстоятельно, — можно лишь попытаться поставить её надлежащим образом, да и то лишь в самых общих чертах.

Способна ли вообще русская эмиграция к организованным формам самодеятельности? Сомнения в том понятны, если иметь в виду печальную картину теперешней эмигрантской разрозненности и разобщенности. Но эти сомнения должны быть преодолены.

Полумиллионная русская эмиграция, внешне распыленная среди других народов, а внутренне разделенная всяческими противоречиями, — все же представляет собою некоторое органическое целое. Она объединена не только единством происхождения, общностью трагической судьбы: она в массе своей не перестает чувствовать себя нераздельной частью русского народа, и только в воссоединении с ним мыслит будущую свою судьбу. Окруженная со всех сторон чуждой стихией,

русская эмиграция и в рассеянии остается обособленной национально-культурной индивидуальностью.

Правда, в известной мере такое представление о русской эмиграции является пока лишь идеальным. Для того, чтобы потенция превратилась в реальность, необходимо прежде всего, чтобы идея о национально-культурном единстве ярко отпечатлелась в сознании самой эмиграции, пламенно была ею утверждена, как первейшее историческое задание, и нашла себе внешнее выражение в тех или иных организационных формах.

Этого всего п о к а еще нет, или почти нет на лицо, но это н е и з б е ж н о б у д е т, если русской эмиграции суждено еще годы и годы провести в изгнании. Всякая сколько нибудь значительная национальная группа, оказавшаяся в аналогичных условиях, — будь то эмиграция, национальное меньшинство или временно утратившая самостоятельное государственное бытие народность, — под угрозой гибели в себе самой находит духовные силы для борьбы за утверждение своей национальной особности. Сомневаться в наличии у русской эмиграции такого же инстинкта национального самосохранения, какой в свое время проявили, напр., армяне, евреи, поляки или чехи, — значило бы усумниться в жизнеспособности самого русского народа, частью которого она является. Если по сравнению с другими эмиграциями, напр., армянской или польской, русская эмиграция поражает отсутствием внутренней спаянности и слабым развитием общественной самодеятельности, — то не надо забывать, что и опыт наш, насчитывающий всего лишь десятилетие, не может итти в сравнение с вековым опытом иных нац. эмиграций и меньшинств.

Мы категорически утверждаем только, — и это практически является единственно существенным, — что и в русской эмиграции, под влиянием жизненной необходимости, предпосылки для укрепления национально-культурного единства уже начинают создаваться. Предпосылки объективные — в известном упрочении материальной базы ее существования, предпосылки психологические, субъективные — в росте чувства эмигрантской солидарности, в стихийном стремлении к объединению сил.

Чтобы не быть голословными и не заслужить упрека в чрезмерном оптимизме своих только теоретических рассуждений, сошлемся на факты, на пример той части русской эмиграции, которая живет во Франции.

Этот пример к тому же в наших рассуждениях имеет совершенно особое значение и самостоятельный интерес. В рисующихся нам перспективах на будущее не только школьного, но и общекультурного эмигрантского дела, при новой его ориентации на самодеятельность по преимуществу, — именно эмиграции во Франции предстоит, по нашему глубокому убеждению, сыграть совершенно исключительную роль. Если эми-

грации суждено когда-нибудь выйти из аморфного состояния и приобрести черты некоторого действительного организованного единства, то предварительным условием для этого является сгущение где то в одной из стран основного её ядра, достаточно численного количественно, наиболее сильного материально и духовно, которому должна принадлежать по отношению ко всей в рассеянии сущей эмиграции роль сначала инициативная, а впоследствии, быть может, организующая и идейно руководящая. Наиболее благоприятные условия для такой начальной концентрации эмигрантской имеются бесспорно во Франции.

Франция — страна, где русская эмиграция до сих пор нашла наилучшие экономические и правовые условия для постоянного своего трудового устройства. Нет основания опасаться, чтобы эта благоприятная обстановка могла резко и надолго измениться к худшему. Создавшаяся в связи с этим тяга эмиграции во Францию привела к тому, что к настоящему времени здесь уже сосредоточилось не менее половины (повидимому, около 200.000) общего ее количества. И дальнейший приток русских эмигрантов во Францию из всех стран их рассеяния не прекращается.

Параллельно сосредоточению эмиграции во Франции и укреплению ее материальной базы, повышается и напряженность эмигрантской самодеятельности в этой стране в самых различных направлениях. Что особенно важно отметить — это несомненный рост за последние два-три года драгоценного чувства общеэмигрантской солидарности. Укрепилось сознание, что в изгнании более сильные и окрепшие в жизненной борьбе особенно несут на себе долг помогать более слабым — детям, больным, старикам, инвалидам, или даже просто еще не достаточно успевшим устроиться. Активность этого чувства общей солидарности накоплялась в эмигрантской массе исподволь и долго оставалась незамеченной руководящими верхами эмиграции, пока не обнаружилась по ряду частных поводов. Многие ли знают и помнят, напр., что почин так наз. «Голодной Пятницы» принадлежит рядовому эмигранту, своим открытым письмом в газете вызвавшему в эмиграции действительный массовый подъем? А теперь эта, ставшая уже традиционной, «Голодная Пятница» приносит на культурно-гуманитарные цели в кассу представительства З.-Г. Комитета во Франции (Объединения земских и городских деятелей) ежегодно свыше 100.000 франков. Но и в течение всего года эмигрантская колония в Париже с неизменной отзывчивостью откликается на бесчисленные обращения к её помощи: общая сумма всевозможных благотворительных сборов с колонии в Париже достигает, полагаем, не менее двух миллионов франков в год[3]). Усиливается и индивидуальный почин от-

[3]) Весною 1929 года только три русских организации во Фран-

дельных русских благотворителей. В прошлом году на средства, пожертвованные неизвестным (русским), был открыт «Дом инвалидов» в одном из пригородов Парижа; в настоящем году русская гимназия в Париже получила в дар от щедрой русской жертвовательницы участок земли и здание стоимостью в два или три миллиона франков.

Не будем длить примеров. Сказанного достаточно, чтобы показать, что русская эмиграция не менее других способна к самодеятельности, лишь только она начинает чувствовать более твердую почву под ногами. Правда, по сравнению с исключительной сплоченностью других эмиграций, напр., армянской или польской[4]), наши достижения еще очень и очень скромны. Но это — только начало, первые шаги. В частности, в области школьной, в порядке той же эмигрантской самодеятельности, за истекший год во Франции было открыто целых три новых и весьма ценных культурно-просветительных учреждений (два детских сада, один приют-превенториум для сотни с лишним детей).

Мы задержались несколько на описании положения эмиграции во Франции, но оно было нам необходимо, чтобы обосновать следующий наш вывод.

Перед русской эмиграцией во Франции стоит множество еще не разрешенных и весьма сложных задач по обслуживанию ее собственных местных нужд во Франции же, — в частности в области школьной, где положение надо признать в высшей степени неблагополучным[5]). Это — неотложные за-

---

ции — представительство З.-Г. Комитета, Красный Крест и Русское Христ. Студ. Движение — путем проведения специальных «дней» и «недель», т. е. обращением к массовому эмигранту, собрали на культурно-гуманитарные цели не менее полумиллиона франков.

[4]) Польская эмиграция (экономическая, пользующаяся поддержкой своего правительства) сосредоточена гл. образом во Франции (до 400.000 чел.). Она поучительна для нас широким развитием массовых организаций. В польских союзах, рабочих и др., состоит не менее 120 тыс. членов. Для обучения детей польским предметам имеется во Франции не менее 200 школ грамотности. Широко развиты методы внешкольного воздействия на польскую молодежь. — Армянская эмиграция, разбросанная по всему миру (до 700 тыс. душ), в нац.-культурном отношении представляет собою одно целое. Вся она пронизана всевозможными организациями (гуманитарными, культурными, спортивными, земляческими и пр.), главною целью которых является сохранение армянством его национального лица. На эти цели щедро жертвуют армянские патриоты, вроде знаменитого архимиллионера Нубара Паши, или покойного Мелконяна, все свое имущество (60 милл. фр.) завещавшего на национальные нужды. Армянский Всеобщий благотворительный Союз располагает ежегодным бюджетом до 10 милл. фр. Сеть содержимых на собираемые с эмиграции средства армянских учебных заведений насчитывает до 200 учреждений, с числом учащихся в них до 50.000.

[5]) Достаточно сказать, что при общем количестве русских эмигрантов во Франции около 200 тыс., число детей, пользующихся русскими детскими учреждениями всякого рода (детские сады, приюты, школы и пр.), потрясающе мало: всего несколько более 700, из коих только около 200 в интернатах... Приблизительно такое же число детей посещает дополни-

боты сегодняшнего дня. Но кому многое дано, с того много и спросится. Эмиграция во Франции, возростающая численно, крепнущая материально, должна будет рано или поздно взять на себя поддержку и тех русских эмигрантов вне Франции, которые при всем желании сами своими средствами своих национально-культурных нужд обслужить не могут. На эмиграцию во Франции по отношению к эмигрантским колониям в других странах выпадает в этом отношении ответственная роль метрополии.

И одной из первых задач такого национально-культурного значения встает уже в ближайшем будущем перед всей русской эмиграцией в целом и перед эмиграцией во Франции в особенности — необходимость оказать поддержку русской эмигрантской школе в не-славянских государствах.

IV

Отвергая одну крайность, мы вовсе не хотим впадать в другую.

Недостаток веры в собственные силы эмиграции, в ее готовность на жертвы — вреден, он ослабляет необходимый во всяком деле подъем, парализует общественую инициативу. Но мы отлично сознаем, что не менее опасен и чрезмерный оптимизм в оценке подготовленности эмиграции к объединенным усилиям, организованным действиям: такой оптимизм только готовит неизбежные разочарования. Необходима осторожность в выборе среднего пути, в каждую данную эпоху эмиграции отвечающего ее реальным возможностям.

Мы, напр., вовсе не считаем утопическим рассчет, что через какие нибудь год или два эмигрантская «метрополия» во Франции окажется в состоянии помочь «колониям» своих соотечественников где-нибудь в Финляндии, Эстонии или Польше сохранить гибнущую от недостатка средств эмигрантскую школу: нужные для этого 30—40 тыс. долларов в год общественая инициатива во Франции найти, конечно, сможет, отчасти в рессурсах местной эмитрации, частью же посредством организации для этого специальных сборов во всеэмигрантском масштабе. Труднее, чем чисто материальные, преодолимы затруднения психологические: ограниченность местного кругозора, нежелание более «сильного» поступиться выгодами своего положения в пользу «слабого» и пр. Успех обеспечен только с ростом сознания, что национально-культурная проблема эмиграции едина и может быть разрешена только объединенными совместными усилиями; что с этой общеэмигрантской точки зрения одинаково важно сохранение для детей очага русской культуры где-нибудь в пред-

---

тельные воскресно-четверговые курсы национальных предметов при лицеях и русских церковных приходах.

местье Парижа или в любом захолустье отдаленной эмигрантской колонии.

Но надо помнить также, что «возможности» русской эмиграции ростут лишь очень медленно, и по природе своей вовсе не могут рости безгранично. Никогда в пределах обозримого срока она не может мечтать подняться, напр., до уровня эмиграции армянской. Подавляющее большинство эмигрантской массы обречено, повидимому, только на физический труд, и, следовательно, на соответствующий уровень благосостояния. И это обстоятельство в вопросе о судьбах русской эмигрантской школы имеет решающее значение. Оно ставит весьма ограниченный предел возможному её развитию в будущем.

Мы видели, что вне существующей русской эмигрантской школы до сих пор остается не менее четырех пятых, если не пяти шестых общего числа детей школьного возраста. Положение, конечно, глубоко не нормальное и печальное. Тем не менее, надо раз навсегда отказаться от иллюзии, что когда бы то ни было в будущем это положение может резко измениться к лучшему, — так, чтобы выросшая количественно эмигрантская школа смогла обеспечить возможность получения национального образования для всех желающих. Это абсолютно невозможно, — хотя бы по чисто материальным условиям только, не говоря уже о других. В одной Франции, например, такая «нормальная» школьная сеть с интернатами потребовала бы только на своё содержание несколько десятков миллионов франков ежегодно...

Что делать с этими 80% эмигрантских детей, остающихся вне влияния русской школы, — потому ли, что её нет на лицо в данной местности, или потому, что их родители сознательно предпочитают отдавать в школу иностранную? Как уберечь эту большую часть молодого эмигрантского поколения от опасности стать нерусской по духу и культуре?

Ответ может быть только один: если эта проблема разрешима сколько-нибудь удовлетворительно в эмиграции, то только широким применением методов внешкольного образования и воспитания. При невозможности расчитывать на развитие русской школьной сети до размеров нормальной, внешкольные методы останутся единственным, — если не говорить о влиянии семьи, — способом приобщить молодое поколение к сокровищнице русской культуры. В трудных эмигрантских условиях они призваны заменить для огромного большинства эмигрантских детей недостающую русскую школу.

Наш очерк, посвящённый судьбам эмигрантской школы, мы не можем осложнять рассмотрением вопросов внешкольного образования и воспитания, — проблемы самостоятельной, весьма сложной и в условиях эмигрантской жизни не менее, а, может быть, даже более важной, чем проблема школьная.

Мы здесь их касаемся лишь постольку, поскольку методы внешкольные, будучи противополагаемы школе, в свою очередь могут ограничивать возможность дальнейшего развития эмигрантской школы.

В условиях обычных пути школьного и внешкольного воспитания идут рядом, взаимно друг друга дополняя и подкрепляя. В эмигрантской обстановке, когда средств на удовлетворительную постановку и того и другого заведомо не может хватить, — между ними, к сожалению, неизбежна коллизия. Нередко придётся делать выбор, и далеко не всегда он может быть сделан в пользу школы. Русская школа в эмиграции — бесспорно наиболее действительное средство борьбы с денационализацией, её влияние в качестве проводника национальной культуры более глубоко и прочно. Но что же делать, если, при нашей эмигрантской бедности, дорого стоющая школа может оказаться привилегией только немногих избранных? Ведь основной целью для нас является не школа сама по себе, а достигаемое при помощи её сохранение национального облика молодежи. Если за отсутствием средств нам не дано итти к этой цели более совершенными путями школьными, — мы в интересах большинства наших детей обязаны перенести тяжесть нашей работы по сохранению культурной преемственности в эмиграции на методы хотя и более поверхностные, но за то и более доступные для рядового эмигранта.

Можно только горячо пожелать, чтобы эти внешкольные методы получили скорейшее применение практическое в деятельности существующих педагогических и общественных организаций. К сожалению, именно с этим практическим осуществлением программы внешкольного образования дело обстоит далеко неблагополучно.

Рассмотрению методов внешкольного образования теоретическому, с точки зрения педагогической, были посвящены, если не ошибаемся, целых два эмигрантских педагогических совещания. Ими был просмотрен и одобрен длинный список конкретных мер бесспорно полезных и целесообразных: дополнительные курсы по национальным предметам, детские дома и клубы; детские библиотеки, детский журнал, чтения по русской истории и литературе с волшебным фонарем и даже с кинематографом; детские празднества; летние колонии; всевозможные организации самих учащихся — кружки по изучению России, музыкальные, певческие, театральные, спортивные и пр., и многое другое. Но до сих пор так одними благими пожеланиями, резолюциями дело и кончилось, в области же практического осуществления внешкольных методов имеются лишь разрозненные несогласованные, часто кустарные начинания на местах. Между тем серьезный подход к встающей перед эмиграцией задаче требует огромной предварительной работы, как специально педагогической (напр., приспособление учебников для дополнительных курсов, выработка примерных

каталогов детских библиотек в условиях эмигрантского книжного рынка, составление инструкций по проведению детских празднеств, по организации учащихся и т. п.), — так и чисто организационных — напр., издание детских книг, детского журнала, гравюр, нот, песен, изготовление диапозитивов, фильм и пр., — не говоря уже об организации активной связи между работающими по внешкольному образованию на местах. Ясно, что успех дела требует и широко разработанного в общеэмигрантском масштабе плана работ и, если не централизации, то во всяком случае согласования и объединения местных инициатив, сил и средств, во избежание бесплодного их распыления в параллельных начинаниях одного и того же рода.

В этом направлении вся работа, сложная и длительная, к сожалению, еще только впереди.

Мы чувствуем свою обязанность в заключение дать ответ на кардинальный вопрос, который вправе предъявить нам каждый читатель, быть может, в качестве основного возражения развитым в нашей статье положениям: к т о ж е, какая эмигрантская организация сможет, дерзнет взять на себя осуществление всех этих труднейших и вместе с тем тесно между собой связанных задач, с одной стороны, сохранения и возможного развития существующей эмигрантской школы, а с другой, — широкой практической постановки внешкольного культурного воздействия на молодежь? Кто прежде всего сможет добыть — из рессурсов самой эмиграции, разумеется, — немалые нужные для того средства, и справится с руководством огромной, охватывающей своими разветвлениями всю эмигрантскую массу, организацией?

Вполне признаем и уместность самого вопроса и законность звучащего в нем сомнения. «Эмиграция» — понятие собирательное, она не имеет представляющих её волю и выполняющих её решения органов. Никаких формально-обязательных решений, обладающих внешне-принудительной силой, для эмигрантской массы не существует. Речь может итти лишь о моральном авторитете кого-то, на чей призыв эмиграция сама добровольно предоставила бы свои силы и средства. Найти, при крайней раздробленности и разобщенности русской эмиграции, достаточно авторитетный для всех организующий центр хотя бы в одной только области попечения о детях и юношестве — дело необычайно трудное, до сих пор даже вообще бывшее невозможным.

Ответим на поставленный вопрос сначала путем отрицания: н е т в настоящее время такой организации, н и о д н а из существующих ныне эмигрантских организаций, взятая в отдельности, не обладает в глазах эмиграции таким авторитетом и не может рассчитывать на успех. Даже Земско-Городскому Ком-ту, в течение почти 10-ти лет фактически играющему

роль центральной организации попечения о нуждах русской школы, сумевшему привлечь на её строительство за эти годы свыше 50-ти миллионов франков, — и тому одному была бы не по силам столь грандиозная задача. Тем менее с нею могла бы рассчитывать справиться любая иная из существующих эмигрантских организаций.

Но трудность, непреодолимую для каждой из разрозненных сил в отдельности, с известными шансами на успех можно пытаться разрешить их сложением, объединением. Осуществимо ли однако такое объединение, хотя бы ограниченное узкой культурно-гуманитарной областью?

Верим, что близится время, когда подобное объединение на почве культурно-гуманитарной, старательно по взаимному соглашению очищенное от всякой эмигрантской «политики», станет не только возможным, но и категорически необходимым, под влиянием требований жизни и растущего в эмиграции сознания его моральной обязательности. Крайне желательно, разумеется, чтобы такое объединение было не только эмигрантским, но зарубежным русским вообще, захватывающим и русские нац. меньшинства в лимитрофных государствах.

По аналогии с практикой в сходном положении других национальных групп, рисующееся нам объединение может быть двоякого рода. Это, во-первых, может быть простое соглашение уже существовавших ранее, но врозь действовавших руководящих эмигрантских организаций, какой нибудь «Союз культурно-просветительных (или шире — культурно-гуманитарных) организаций», — разумеется, оставляющий за договаривающимися сторонами достаточную самостоятельность и свободу инициативы. Такое соглашение, конечно, было бы полезным во всяком случае, — но, по нашему мнению, недостаточным, не отвечающим объему проблемы. В интересующей нас области школьного и внешкольного образования эмигрантской молодежи оно выразилось бы в соглашении малого числа центральных организаций — З.-Г. Комитета, Центрального Комитета помощи студентам, Педагогического Бюро по делам средней и низшей школы и Учительского Объединения, частично Красного Креста, может быть, еще одной-двух. От сложения этих организаций вряд ли особенно увеличилась бы сумма возможностей по сравнению с имевшимися и до того у каждой из них в отдельности. А главное — это все же была бы консолидация только одной квалифицированной общественной верхушки, не распространяющаяся на более широкие круги эмиграции, в пробуждении самодеятельности которых лежит главный залог успеха.

Более соответствующим поставленной цели представляется нам поэтому второй возможный путь, при котором объединение, на ряду с действующими организациями, в какой-то форме захватывало бы также и самую толщу эмигрантского «народа».

Это второе решение предусматривало бы образование нового широкого общеэмигрантского (или, при возможности, зарубежного общерусского) объединения, общества типа «Школьной Матицы». Основное ядро, остов такой «Зарубежной Русской Матицы» непременно должны были бы составлять уже зарекомендовавшие себя долголетней полезной работой культурно-просветительные и гуманитарные организации, опять таки сохраняющие при этом и свое самостоятельное существование, — но в то же время в состав общества должен быть широко открыт доступ всякому желающему активно работать в духе общества и под его руководством. Преимущество этого смешанного типа объединения мы видим, с одной стороны, в максимальном учете делового опыта и традиций входящих в него организаций[6]), с другой, — в возможности, с развитием Общества, открытия на местах целой сети его отделов. Такие отделы, также общественные по своему строю и связанные объединяющим центром, — не заменимы для осуществления всякой культурной взаимопомощи среди эмиграции, в частности ведение внешкольной работы с молодежью без наличия на местах общественных культурно-просветительных ячеек вообще не мыслимо.

Тем ли или иным путем будет достигнуто привлечение сил самой эмиграции для заботы о русской школе и о внешкольной молодежи — в конце концов не столь уж важно. Важно одно, — скорее начать эту работу, ибо время действительно не терпит.

Мы знаем, найдется не мало скептиков, которым необычайные трудности указываемого нами пути помогут с легким сердцем отказаться от него, как утопического, нереального. Это — их право; но пусть же только реальные политики укажут другой путь, более легкий... Его, по нашему крайнему разумению, нет.

Ничего же не делать перед лицом происходящей на наших глазах денационализации молодого эмигрантского поколения — значит сознательно итти на окончательную потерю его для России.

В. Руднев.

---

[6]) В недостаточном учете значения уже существующей организованной, подлинно деловой, общественности эмигрантской мы видим одну из ошибок вообще крайне наспех составленного и внутренне противоречивого проекта так наз. «Делового Объединения» проф. Коренчевского.

Кинематограф и школа

Значение кинематографа для школы ныне общепризнано. После успешного применения К. в преподавании уже неуместно ни скептическое отношение к этому новому наглядному пособию, ни ограничение поля его действия лишь такими предметами, как география или технология. Но также ошибочна мысль, будто К. (особенно в соединении с радио) ограничивает влияние учителя в школе. Конечно, роль кинематографа в школе гораздо скромнее. Он лишь новое пособие для улучшения школьного обучения, пользование которым не изменяет радикальным образом всего педагогического процесса.

Вопрос о школьном К. хорошо освещен в педагогической литературе. Мы свою задачу ограничиваем не столько выяснением бесспорного значения школьного К., сколько изложением и разработкой общей методики К. Для этого нам надо определить условия работы с К. на уроках, указать его применение в отдельных учебных предметах, выяснить границы его приложения и бегло рассмотреть технические правила, как по инсталляции кино-аппаратов, так и по обращению с фильмами. Выяснение этих вопросов необходимо, так как при неумелом применении К. его легко превратить из средства обучения в средство развлечения. При этом злоупотреблении К. будет скорее вреден, чем полезен в педагогическом отношении. План ведения кино-уроков должен быть дидактически разработан заранее, иначе ребенок может упустить существенные стороны картины. Никакое наглядное пособие еще не говорит само за себя. Модель может быть для ученика игрушкой, эксперимент — «фокусом», эффекты фильмы могут заслонить собою ее внутреннее содержание.

I

Кинематограф одно из наиболее замечательных культурных явлений современности. «Его влияние на широкие народные массы, пишет Ж. Люшер в своем докладе комиссии интеллектуального сотрудничества при Лиге Наций, можно сравнить лишь с ролью театра в античных городах или со значением прессы в нашей повседневной жизни». Распространение фильмы огромно. По приблизительному и сильно уменьшенному подсчету, сенсационную фильму, которая обходит весь свет, смотрит не менее 150 милл. человек, т. е. около одной двенадцатой части всего населения земного шара и при том в короткое время (50.000 кино-зал на 10 представлений × на 300 зрителей в среднем на сеанс). В Токио на представлении модной фильмы, в течение недели, перебывает половина городского населения. На колоссальный успех К. указывает быстрый рост кино-промышленности: она по сумме вложенных в неё капита-

лов успела занять в Америке третье место среди других родов индустрии[1]).

Воспроизведением движений К. дает иллюзию жизни. Поэтому естествознание, имеющее дело с живыми существами, ранее других учебных предметов воспользовалось К. Замедляя или ускоряя демонстрацию, или даже временно останавливая ее на одном снимке, К. сделал возможным изучение самых разнообразных движений. В ясной и отчетливой форме кинематографический экран представляет нам полет птицы и аэроплана, бег коней и передвижение автомобиля, наступление белых кровяных шариков на бактерии и течение протоплазмы в листьях элодеи, сокращение сердца и перистальтику кишек. При помощи сложных технических приспособлений К. улавливает вылет пули из винтовки и медленный рост дуба, незаметные трепетанья крыльев насекомого и постепенное распускание цветка. Применяя увеличение в 10—50 тысяч раз, К. дает возможность коллективного наблюдения над жизнью бактерий, легко запечатлевает жизнь земли и человечества. В кино-залах для нас становятся почти банальными явлениями морские приливы и отливы, работа текущей воды, снежные бури в горах, ураганы пустыни, вулканические извержения, быт и нравы самых разнообразных народов и, наконец, тайны беспредельного пространства вселенной. Устраивая для кино-съемщиков убежища, неприступные для диких зверей, в естественной обстановке, спуская на дно моря кино-аппараты в особых колоколах, К. получил возможность изучения причудливых и опасных обитателей морских глубин, работу водолазов, искателей жемчуга и губок. Особенно замечательна, по богатству собранных материалов, фильма «Подводная экспедиция братьев Вильямсонов» (Америка). В поисках новых оригинальных сюжетов К. воскрешает исторические события. Не довольствуясь этим, К. преображает грубую действительность в «сладостную легенду», создает увлекательные феерии и утопии, возвращает нас в сказочный мир детских грёз.

К. был задуман, как орудие научного исследования. Но очень скоро он перестал удовлетворяться этой почтенной ролью и обнаружил тенденцию стать искусством, художественным творчеством. (Первую «комическую» картину, впрочем, дали сами Люмьеры, не предполагая совершенно, до какой степени развития этот жанр дойдет). И так как настоящие художники слова и кисти к нему не шли, то им овладел коммерсант, превративший К. в эффектное зрелище. Обращаясь к невысоким вкусам широких масс, К. в своем развитии повторял этапы, уже пройденные другими видами искусства. На этих страницах

[1]) По опубликованным в Нью-Йорке статистическим данным, во всем мире насчитывается свыше 50.000 кинематографов. Из этого числа в Америке — около 25.000, в Европе — 20.000. Из европейских стран на первом месте стоит Германия — 4.000 кинематогр.; в Сов. России: в 1923—24 г. — 871, в 1924—25 — 1.117, в 1925—26 — 1.882, в 1926—27 — 2.599.

неуместно заниматься судьбами К. и решать вопрос, способен ли он прогрессировать далее. Для науки и школы вопрос о все возрастающем в их деятельности значении информационного К. не подлежит сомнению. С каждым днем новые фильмы научного и учебного характера увеличиваются в числе и улучшаются в качестве. Наука и школа продолжают традицию физиолога Марея, применяя К. при научных изысканиях в лаборатории и при учебных занятиях в школьных кабинетах. Рельефный К., на экране которого плоскостные тени заменены объемными фигурами; говорящие фильмы, в которых движение артистов и звуки сливаются в одно целое; радиокинематограф, решивший ту же проблему слияния звука и изображения в ином аспекте; цветные фильмы, в ярких красках передающие естественные тона природы — все эти изобретения делают К. весьма крупным явлением для науки и школы.

II

Для школы К. является наглядным (или лучше — предметным) пособием. Чтобы принести максимум пользы, он должен быть введен в школу на известных условиях. Наглядное пособие призвано заменить собою предмет, отсутствующий в данное время в школе, или явление, которое мы не можем воспроизвести в классе, или уголок земного шара, который мы иначе не можем увидеть. Та огромная помощь, которую способен оказать в этих условиях К. — очевидна, так как К. может дать неискаженный образ предмета, восстановить действительную картину происходящих явлений, представить изучаемый уголок природы или жизни в наиболе естественных условиях. К., со своими огромными техническими средствами, выдвигает любые стороны предмета, затушевывает мелкие и ненужные детали.

Но однако эмпирической, иллюстративной наглядности мало. Приближение предмета к органам чувств, впервые провозглашенное Я. А. Коменским и осуществляемое в наше время непосредственным ознакомлением с предметами или, за неимением их, путем изучения рисунков, моделей, фотографий, фильм, — теперь уже недостаточно. Эта первая ступень наглядности ныне уже превзойдена. Понятие наглядности эволюционировало и понимается в современной педагогике не только, как приближение вещи к ученику, но и как возбуждение его умственной активности, как интуитивное постижение основы изучаемого предмета, внутреннее осмысливание и освещение его. Понятие иллюстративной наглядности заменяется понятием интуитивной наглядности, которое было развито Песталоцци, Фихте и Наторпом. Иллюстративные пособия, конечно, облегчают усвоение знаний. Но обращаясь лишь к одним органам чувств ученика, они могут оставить интеллект в относительной бездеятельности. По выражению

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 295 - 314

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

проф. С. И. Гессена, иллюстративная наглядность может механизироваться, выродиться «в дурную словесность, осуществить подмену предмета его вещественным знаком». Поэтому все наглядные пособия должны быть предоставлены ученику в такой их форме, чтобы они могли уловить их подлинную сущность, могли почувствовать и интуитивно перенести «скрытую в них проблематику и то направление, в котором она должна быть решена». Удовлетворяет ли К. этому новому пониманию наглядности? Даёт ли он ученику в демонстрируемой фильме нечто большее, чем простое мелькание образов на экране? Помогает ли он ученику понять скрытый смысл явлений в смене кинематографических картин? Конечно, К. осуществляет эти возможности. Всем известно огромное значение образов в эмоциональном и интеллектуальном развитии учеников. Басни и сказки, легенды и былины — все эти средства технического выражения есть не что иное, как замещение идеи образом, как представление ее в более выразительной и доступной форме. Но художественное творчество влияет больше на фантазию, чем на интеллект, ибо оно далеко от реальности, да, пожалуй, и не стремится к ней. К., являясь отражением жизни, не имеет этого недостатка и может удовлетворять и интеллектуальную и эмоциональную сферы детской души. Оживляя обучение, ставя действительность перед глазами учеников, К. позволяет смягчить вредный вербализм, заслоняющий идею. И так как, по современным представлениям психологии, у большинства детей преобладает зрительная память над другими ее видами, то огромное значение ярких зрительных образов, которые дает К., легко оценить. «Видеть — почти знать», — говорит Ру. В простом и наглядном сцеплении событий, в последовательной смене легко воспринимаемых фактов, в ярко изображаемом сюжете ученик без особого труда найдет истинный смысл и жизненный синтез явлений. Возможность не только показывать, а и разлагать движение на фазы, посредством замедления фильмы, превращает К. в полезное орудие анализа и исследования.

Наглядность графическая в К. получает свое прекрасное, совершенное выражение. Книжные иллюстрации К. увеличивает до настоящей картины, на которой все движется и живет. Это очень ценная услуга школе. Мелкие рисунки учебников, с многочисленными, ускользавшими от внимания деталями, всегда были крупным недостатком наших учебных книг. Они служили больше внешней красоте учебников, чем своему прямому педагогическому назначению — дать конкретный образ изучаемого материала. Чтобы дети правильно понимали книжные иллюстрации, преподаватель должен был учить «чтению рисунка», на что обыкновенно обращалось недостаточное внимание. Волшебный фонарь улучшил это положение. В его проекциях картины стали большими и доступными для коллективного наблюдения и для классного объяснения. К сожалению, картины волшебного фонаря были неподвижны. На его карти-

нах мир отображался, как нечто окаменевшее, стабильное. Передавать форму предметов волшебный фонарь может в совершенстве. Поэтому, там, где нужно изучать форму, он незаменим. В этом отношении К., в силу своей природы, не может конкуррировать с ним. В области же движения, действия, изменения К., в свою очередь, недосягаем. Ниагара, морской порт или семейство обезьян в волшебном фонаре или в кинематографе — вещи просто несравнимые. Только К. может дать настоящее представление о неисчислимой моторной энергии этой пенящейся, чуть ли не шумящей на экране массы воды; только К. может восстановить, не искажая, необычайную живость обезьян или кипучую жизнь мировой гавани. К. дает общую картину движения. Он не выделяет изолированных движений, а показывает их сцепление. Поэтому понятие о целостном акте движения лучше всего может быть достигнуто К. Но на уроке общий процесс движения может быть второстепенным моментом, а важным может явиться частичное изменение в положении какого либо предмета или существа. В этом случае кинодемонстрация, в ее чистом виде, беспомощна, так как отдельные движения скрываются в безостановочном ходе образов. Так, общее впечатление от галопа лошади вуалирует отдельные положения ее тела и конечностей. Для того, чтобы эти моменты изучить, надо или замедлить демонстрацию фильмы, или произвести ее остановку, т. е., иначе говоря, вернуться к типу неподвижного изображения. Эта задача ныне успешно разрешена. Каждый раз, когда это необходимо, фильма может быть приостановлена на 3—5 минут на том изображении, которое требуется подробно рассмотреть. Таким образом К. может выполнять и роль волшебного фонаря, давать ясное представление и о форме.

Фильма влияет на нас посредством зрения — этого наиболее развитого и тонкого органа наших чувств. Фильма удовлетворяет безконечным разнообразием своих сюжетов наш инстинкт любознательности, наше вечное ненасытимое стремление ко всему неизвестному, необыкновенному. Понимание фильмы требует обыкновенно минимальных усилий, она может восприниматься легче объяснений учителя, чтения книги, рассмотрения гравюры или драматизации какого нибудь события[2]). К. называют искусством для неграмотных, и в этом есть некоторая доля истины. К. действительно экономизирует умственную энергию. Эта важная особенность К. тем не менее может оказаться весьма существенным недостатком. Легкость восприятий может пойти за счет их глубины и прочности, и пережитые впечатления могут так же легко стереться из па-

---

[2]) Речь идет, конечно, все время об информационном кинематографе. Кстати заметим, что выражения: кино-урок, кино-демонстрация, кино-сеанс, кино-занятие — означают не специальное изучение К., а обычные школьные занятия, на которых преподаватель лишь применяет демонстрирование кино-картин для пояснения изучаемого материала. Эти выражения мы употребляем лишь для сокращения изложения.

мяти, как легко они были и приобретены. Вместо концентрации умственной энергии может получиться ее рассеяние. При этом, согласно элементарному психологическому закону, все, не имеющее прямого отношения к интересам детей, к их собственному внутреннему миру, скорее всего будет забыто, особенно, если показывается в одном сеансе целый ряд занимательных картин без всякого порядка и системы. Картина, поражая ребенка своей новизной, может скользить по его сознанию, не оставляя прочных переживаний. Антипедагогически проводимые сеансы К. есть развлечение, а не обучение и не имеют ничего общего с настоящей школьной демонстрацией кинематографического типа.

Прочное усвоение знаний основано на установлении соотношений между изучаемыми фактами и всей суммой ранее накопленных знаний. Эта задача представляет большую трудность в образовательном процессе и требует от преподавателя неустанной работы по объединению школьного материала. При быстрой смене зрительных восприятий, ребенок просто не успевает переварить преподносимую ему К. пищу. У него развивается интерес не к содержанию картин, а к яркому зрелищу. Завсегдатаи К. редко вспоминают старые фильмы, всегда ожидая новых картин, нового развлечения. Даже хорошую фильму трудно смотреть несколько раз, тогда как интересная книга или занимательная комедия может быть прочитана или просмотрена многократно, являясь всякий раз источником еще неиспытанных, более тонких впечатлений. Это постоянное ожидание чего то нового, которое воспитывает К., создаваемая им привычка к быстрой смене впечатлений, несомненно является препятствием для запоминания и для концентрации душевных сил. Эту опасность кино-уроков надо устранять выбором хороших фильм, рациональной педагогической постановкой кинозанятий и комбинированием кино-сеансов с другими формами обучения. Надо помнить, что и наилучший метод может дать весьма плохие результаты при неумелом применении. Привыкание к К. может оставлять детей такими же пассивными, как и абстрактное преподавание, так как беспорядочное дефилирование образов ничем не лучше бесконечного потока словесных объяснений и также безактивно. Подобного рода соображениями объясняется отрицательное отношение некоторых преподавателей к введению К. в школу.

Такая суровая оценка К. имеет некоторое историческое, но не принципиальное оправдание и основание. Действительно, первые попытки применить К. к обучению были и крайне неудачны и совершенно не педагогичны. Они делались коммерсантами, владельцами кино-зал. Обычно в часы, мало посещаемые публикой, составлялась так наз. «детская программа», состоявшая из одной мелодрамы, двух-трех фильм научного характера и обязательной комической картины, по большей части нелепой и по содержанию и по выполнению. Сеанс длился 1—2 часа, в большинстве случаев без единого слова объясне-

ния. Нет спора, — там было весело. Звонкий детский смех не один раз потрясал зал, но образовательное значение таких сеансов было ничтожно. Идея таких детских кино-представлений затем была подхвачена школьными властями и различными просветительными обществами. Они пошли по пути устройства таких же общих сеансов. К этому времени надо отнести постройку огромных центральных кино-зал для учащихся, иногда на несколько сот мест, как, напр., в Амстердаме (на 900 чел.), в Гааге, Праге, Париже, Брюсселе, Женеве и в др. городах. Школа и общество шли по линии наименьшего сопротивления—организационного и финансового. Гораздо легче построить или нанять зал, в котором можно собрать несколько сот детей и показать им несколько «видовых» и научных фильм, чем покупать для каждой школы кино-аппараты, выписывать или брать напрокат дорого стоющие фильмы, учить преподавателей обращению с кино-аппаратами, лентами и т. п. Теперь такие сеансы осуждены педагогическою мыслью, на основании опыта первых лет. Теперь уже осознано, что при методически правильной постановке кино-уроков опасности К. могут быть устранены и он может стать новым могучим методом образования, вносящим в школу жизнь и радость.

III

Прежде чем приступить к изложению методики школьного К., нужно категорически заявить, что во всех тех случаях, когда возможно непосредственное наблюдение, никогда не следует заменять его образом. Если дети могут рассматривать, трогать, исследовать какие либо вещи, было бы бесполезно, и даже неблагоразумно, прибегать к К., кроме тех моментов, когда необходимо представить в увеличенном виде мелкие детали.

К. не должен превращаться в забаву. Его демонстрации в классе должны быть ведены в стиле настоящих уроков, в форме настоящего учения. Кроме специальных сеансов, устраиваемых в качестве развлечения и вне учебного плана, К. должен входить в тот или иной курс, в тот или иной учебный предмет, как одна из форм объяснения преподаваемого материала. Иначе К., оторванный от предмета, может особенно легко стать созерцанием скользящих на экране картин, напоминающим наблюдение природы и жизни из окна железнодорожного вагона. Образовательное значение таких мимолетных кино-демонстраций было бы ничтожно. Ученик, как и стремительный турист, мог бы поверхностные наблюдения, воспринимаемые почти без всяких усилий, произвольно обобщить и создать ложное представление о действительных явлениях. Мало этого — внутренний смысл образов, идея всей фильмы в этом случае могла бы ускользнуть от его внимания, а второстепенные моменты окрасить в свой цвет все сознание. Ученики ведь не со-

зревшие люди, и внешний характер вещей легко может заслонить от них внутреннее содержание. Поэтому, чтобы все время держать на высоте умственную активность учеников, необходимы объяснения учителя, которые задерживали бы внимание на самых главных моментах фильмы, привлекали бы к работе не только зрение, но и слух и всю вообще психику ученика. Далее, фильма не должна быть на уроке каким то случайным, оторванным от всего курса, элементом. Она только тогда даст максимум пользы, когда встанет в связь с уроками, являясь их регулярной и методической иллюстрацией. Учитель не может систематически приспособлять свои уроки к фильме. Скорее необходимо обратное — приспособление фильмы к учебным программам и учебнику. Фильма не может быть также одинаковой на всех ступенях школы, психические различия учеников разных возрастов необходимо принимать во внимание. Словом, учебную фильму нужно превратить в действительно классное пособие, такое же необходимое и так же педагогически обработанное, как географическая карта или физический прибор. Фильма должна стать иллюстративным материалом урока, привлекаемая учителем по мере надобности с такой же легкостью, как и другие наглядные пособия. Поэтому, пока каждая школа не будет снабжена кино-аппаратом, от К. нельзя будет извлечь всей той пользы, которую он может оказать школе. Следует твердо запомнить, что фильма должна быть искусно вплетена в урок, как его логически необходимая составная часть.

Методика кино-уроков, как и вообще методика любого урока, должна быть приспособлена: 1) к возрасту учеников и их интеллектуальному и эмоциональному развитию, 2) к определенным учебным предметам и 3) к особенностям самой фильмы. Первые два момента не требуют пояснений, третий необходимо комментировать. Для того, чтобы построить свой урок сообразно с фильмой, учитель должен предварительно ознакомиться с ней, «пропустив» ее для самого себя. Во время этого просмотра учитель составляет точный комментарий к фильме, подготовляет список вопросов для эвристического изучения демонстрируемых фактов и явлений и, наконец, составляет маленький конспект, который он или сам размножает на пишущей машинке (или гектографе, ротаторе и т. д.) для учеников, или диктует его, после демонстрации, в качестве учебного материала. Кино-урок необходимо начинать с установления связи между предполагаемой к демонстрации фильмой и уже пройденным, знакомым учащимся материалом. В течении демонстрации и во время остановки фильмы надо короткими фразами и, может быть, иногда даже простыми восклицаниями привлекать внимание учеников к существенным местам фильмы; ставить вопросы о наблюденных учениками явлениях и фактах, исправлять неточные ответы. Свои заметки ученики обязательно должны дополнять маленькими рисунками, эскизами

характерных деталей фильмы. После окончания демонстрации надо делать беглый обзор проработанного на кино-уроке материала. Ученики школ 1 ст., начиная с 3-го отделения, после такого урока могли бы составлять краткое описание содержания фильмы. Это был бы не только контроль, но и прекрасное упражнение.

Набросанная нами в общих чертах картина кино-урока не есть, конечно, догма, пригодная для всех случаев. Это лишь одна из возможных его вариаций. Проводя урок таким путем, мы накопим у детей ряд образов, которые могут помочь им усвоить абстрактные понятия.

Основные правила кинематографических уроков могут быть сформулированы, на основании исследований Селюрье, Слюиса, Колетта и Савари, в виде такой колонки параграфов:

1) Все кино-демонстрации должны быть основаны на принципе ценности материала. Уже при съемке фильмы надо избегать ненужных деталей. Если же они вошли в фильму, то не надо останавливать на них внимание учеников. Фильма, наполненная мелочами, в значительной степени теряет свой образовательный характер. Фильма не простой фотографический снимок. Она должна быть не копией, но одухотворенным преображением действительности. Она не должна итти за природой, в которой смешано и полезное и бесполезное в обучении, а осуществлять отбор наиболее важного и полезного материала.

2) Фильма не должна замещать прямое наблюдение, если оно возможно.

3) Так как форма и движение не могут быть успешно изучаемы одновременно, то кинематографическая демонстрация должна быть приостановлена в те моменты, когда нужно изучать форму.

4) Кино-уроки должны сопровождаться словесными объяснениями для более прочного фиксирования зрительных образов в памяти учеников.

5) Хорошее и ясное введение, основанное на заблаговременном изучении фильмы, должно предшествовать ее демонстрированию.

6) Во время демонстрации фильмы объяснения должны быть кратки. Опыт показал, что длинные объяснения рассеивают внимание учеников. Демонстрация должна заканчиваться беседой и составлением сочинений.

7) Как правило, надо установить обязательную зарисовку демонстрируемого материала в моменты остановок фильмы и после кино-урока. Выгоды этого очевидны: во время перерыва отдыхают глаза учеников от яркого света, а рисование не позволяет ученикам пассивно относиться к содержанию фильмы.

8) Кино-урок должен даваться каждым преподавателем своим ученикам в порядке школьного курса; может быть допускаемо лишь соединение параллельных классов, если прохождение курса в них идет равномерно.

9) Вне учебного плана школа также может организовывать кино-сеансы. Но это уже не будут кино-уроки. Цель этих демонстраций — знакомить учеников с современной жизнью, с прекрасными и величественными явлениями природы, развивать эстетические вкусы, давать несколько минут здорового смеха. Подбор фильм в этих случаях должен быть весьма тщателен.

IV

Как выяснено нами ранее, роль К. в школе состоит в том, чтобы дополнить обычный дидактический материал на всех ступенях обучения и быть наглядным пособием при эксперимен-

тальном и интуитивном методе преподавания. Его задача — дать ясное представление о явлениях, существенной стороной которых является движение. Поэтому не все учебные предметы могут с одинаковым успехом применять К. для своих целей: есть много предметов, в которых он всегда будет иметь второстепенное значение.

В математике К. делать нечего, даже на первый ступени обучения. Фильмы одного немецкого преподавателя, представляющие доказательства геометрических теорем, логарифмические вычисления, или французские фильмы, посвященные дробям, были и будут лишь курьезами, свидетельствующими о чрезмерном увлечении новым пособием. В плане чешского преподавателя К. Рона, часть, посвященная доказательству необходимости применения К. к математике, наименее обоснована. Доказательство Пифагоровой теоремы или решение уравнений может быть сделано с таким же, если не с большим, успехом на классной доске, как и на экране: фильма даже усложняет без всякой надобности преподавание математики излишними процессами, отымающими время и рассеивающими внимание.

В химии и физике К. имеет применение преимущественно в высшей школе; там могут быть показаны демонстрации опасных и дорого стоющих опытов, а также опыты, трудно осуществимые в обычных лекционных условиях. В лондонском техническом ин-те Naw-Korne в 1911 г. показал фильмы электролиза воды, сожжение стальной проволоки в кислороде, производство сахара и т. п. В 1924 г. Эрнест Фурно воспользовался К. для иллюстрации построения химических формул, на примерах различных химических реакций. В средней школе применение К. в экспериментальных науках весьма ограничено. Интересна и успешна попытка кинематографического изображения теории относительности Эйнштейна. Фильма эта составлена при сотрудничестве ученых и кинематографических специалистов. Эта абстрактная и смелая теория удачно объяснена на демонстрировании элементарных физических явлений, представленных в наглядных и простых образах, доступных пониманию учащихся средней школы. В других областях естествознания фильма может оказать незаменимые услуги. Но и здесь высшая школа получит, пожалуй, больше, чем средняя и начальная, особенно в биологии и физиологии. На экране, с увеличением до 50 тыс. раз, происходит кариокинез аскариды, движение лейкоцитов, процессы фагоцитоза и т. п. Первая фильма, изображавшая кровь человека, была необычайно показательна: кровяные шарики катились в крови, как валуны в горном потоке. В этом направлении сделано очень много, и теперь существуют фильмы, представляющие нормальную кровь человека, птиц, пресмыкающихся, деление кровяных шариков. движение сердца у здорового и больного человека и т. п. В зоологии изучение животных в природе,

в школьном уголке живой природы или в музеях может быть дополнено фильмами наиболее характерных представителей каждого класса. Зоология, как наука описательная, изучающая преимущественно форму, должна с осторожностью пользоваться К. Прекрасными иллюстрациями уроков зоологии могут явиться фильмы из жизни простейших, о которых в школе нельзя дать ясное представление путем одного лишь микроскопа (амебы, инфузории), а также фильмы о морских животных, о метаморфозе насекомых и т. п. В ботанике К. имеет еще меньшее значение, чем в зоологии. Местная флора дает обильный материал для занятий. Интересными темами кино-уроков по ботанике могут быть: жизнь экзотических растений, типичные уголки чужой природы, питание насекомоядных растений, распускание цветов. Особенно занимательно распускание цветов, например, герани: на картине ясно видно, как стебель с зонтиком медленно выходит из массы листьев, разростается, удлиняется и, наконец, распукаясь, дает 30 или 40 цветов, которые открываются, увядают и падают на землю.

Применение К. к преподаванию гигиены вносит в сборник скучных и банальных правил, в который школьная гигиена часто превращается, особенно при отделении от физиологии, новый дух, жизнь и разнообразие. Образцами оживляющих этот учебный предмет картин служат фильмы д-ра Командона, где в ряде полукомических, полутрагических сцен представлены последствия негигиенического отношения к жилищу, к пище, к самому себе. Заглавие этих фильм лучше всякого описания определяют их характер: «Бойтесь мух», «Ногти в трауре», «Мойте руки перед едой», «Кипятите молоко», «Будущая мать» и т. д. В Соединенных Штатах С. А. изданы целые серии аналогичных фильм; одна из таких картин — «Борьба с малярией» — дает законченное представление о распространении, развитии и опасности этой болезни. Зритель наглядно видит полный цикл развития малярийных микробов, навсегда запоминает роль комара-анофелеса в переносе этой болезни и учится способам борьбы с малярией. Подобного рода фильмы посвящены сонной болезни, сифилису, микробам кишечника, туберкулезу и т. д. По почину Командона и Дуайена хирурги дали снимки различных операций. В 1906 г. д-р Walter-Chase применял К. к изучению эпилептического припадка, а в лондонском госпитале Mideliex К. с 1908 г. приспособлен к исследованию паралича.

Преподавание географии наиболее естественно связывается с К. Несмотря на это и здесь К. играет лишь дополнительную роль, в виду существования таких географических пособий, как картины, глобусы, диапозитивы, рельефы и т. п. В изображении недоступных уголков земного шара со всеми особенностями рельефа, флоры и фауны К. достигает огромных успехов. Фильма полярной экспедиции Шекельтона (15 тысяч метров) вводит ученика в чуждую ему географическую

среду так хорошо, что он вскоре осваивается с ней, как с родной. Охота на моржей и тюленей, езда на собаках, борьба со снежными ураганами, пейзаж тундры навсегда запечатлеваются в памяти маленьких восприимчивых зрителей. Для кинематографического изображения наилучшим материалом служат, конечно, географические явления, характеризуемые движением: гейзер, извержение вулкана, действие прилива на морской берег, деятельность горных потоков, движение ледника. В отделе географии все основные понятия — мыс, пик, перешеек, полуостров, залив, ущелье — посредством К. делаются совершенно конкретными. К. удается прекрасно воспроизвести не только представления различных рас, их быт и жизнь, но и их праздники, игры, танцы, религиозные обряды, их деятельность торговую, сельско-хозяйственную, промышленную. В кинематографическом отделении парижского педагогического музея географические фильмы составляют больше трети всех учебных фильм. Стенли Холл так определяет значение К. для географии: «Фильма представляет поразительный контраст с холодной монотонностью учебника. Давайте ваш урок перед экраном, и материал, заучиваемый наизусть, заменяйте живыми и реальными образами. Тогда ваши объяснения о городах и странах не забудутся никогда. Кто думает еще в наши дни заучивать наизусть границы государств, длину рек, высоту всех гор, — тот напрасно тратит время. Не лучше ли общему изучению каждой страны в ее характерных особенностях предпослать географическую фильму, показывая сельско-хозяйственные и минеральные богатства страны, ее промышленность и торговлю в живой активности. Только такие представления могут впоследствии осветить ребенку социальные явления в стране, развитие ее городов, ее политическую эволюцию. Эти понятия К. дает в наиболее прочной, ни с чем несравнимой форме». («Pedagogical Seminary», 1911 г.). В преподавании геологии и значение К. после сказанного о географии очевидно.

Препятствие для широкого использования К. в преподавании истории заключается в самом существе ее и как науки и как учебного предмета. История не только описание событий, которые обычно показывает К., но и раскрытие идей, импульсов, стремлений человечества. Во всей своей полноте они могут быть освещены лишь страницами исторических исследований. К. дает внешнюю сторону истории, ее же идейное содержание постигается лучше в документах архивов, памятниках эпохи, мемуарах и сочинениях исторических деятелей, в остатках материальной культуры, в произведениях искусств и, вообще, в книгах на исторические темы.

С такой же приблизительно точки зрения приходится ограничивать и применение К. в преподавании словесности. В романе, повести, драме описание общественных и бытовых отношений, изображение внешней картины жизни далеко не главный элемент художественного произведения. Раскрытие

внутреннего мира героев хотя и происходит в рамках внешних событий, ими совершенно не исчерпывается. А именно это творческое преображение жизни и является той великой стороной художественного произведения, на которой покоится все величие и красота искусства. Ее то К. и не может адэкватно передать. Те сюжетные схемы, в которые превращаются художественные произведения при кинематографических переделках, лишены самого интимного, самого задушевного элемента литературного творчества. Фильма построена главным образом на серии ситуаций, изменение которых развивает её действие. К. влияет на зрителя постоянной сменой картин, их беспрерывной лентой, в которой все новые и новые положения дают трепетное ощущение жизни, наростание трагической или комической развязки, предвидение вероятного конца. Конечно, психология героев есть также одно из слагающих кинематографического действия. Но здесь, в силу внутренней сущности К., она занимает второстепенное место и скорее вытекает из последовательности событий и ситуаций, чем из переживаний действующих лиц. Кроме того, для выявления психологии героев К. располагает меньшими изобразительными средствами, чем изящная словесность. Поэтому от утонченности художественного произведения в кинематографической переделке остается один лишь сюжет с упрощенной психологией. И хотя талантливо поставленная фильма может дать глубокие переживания особенно простым и бесхитростным душам, он никогда не вызовет того предельного духовного подъема, который легко создается искусством, например, при чтении «Евгения Онегина», «Братьев Карамазовых», «Мертвых Душ», «Войны и Мира». И несомненно одно, если бы мы знали «Обрыв» Гончарова, «Саламбо» Флобера, «Воскресение» Л. Толстого только по кинематографу, мы обеднели бы духовно. Из этих рассуждений следует такой вывод. К. может быть полезен в преподавании литературы не многим больше, чем книжные иллюстрации, рисунки и гравюры, изображающие обстановку эпохи, природу и отдельные сцены, описываемые художественным произведением. В преподавании литературы К. может быть лишь наглядным пособием, которое помогает яркому запечатлению уже прочитанных и изученных художественных произведений. Но место ему, в данном случае, не на уроках словесности, а на внеклассных демонстрациях в качестве эстетически и морально воспитательного зрелища.

Проекты изучения родного и иностранных языков при посредстве К. сложны и ненужны. Изучение родного языка в той или иной мере идет в школе непрерывно на всех занятиях, и создавать особые кино-сценарии для обогащения детского словаря конкретными понятиями, для разъяснения абстрактных представлений и т. п. нет никакой надобности. В классических языках «демонстрация классических реалий» не имеет ничего общего с самым изучением мертвых

языков. В усвоении иностранных языков фильмы не могут дать больше, чем уже употребляемые школою большие картины, для упражнения в разговорной речи. Демонстрация здесь может даже отклонить учеников своим содержанием от нормальной задачи изучения языка.

Для физического воспитания К. представляет неисчерпаемое количество картин, изображающих гимнастические упражнения, спортивные состязания и всевозможные игры. Грациозные движения тенисного игрока, метание диска, бег, плавание, фигурное катание на коньках, прыжки лыжников, борьба, — все это К. дает в безукоризненном исполнении знаменитых спортсменов. На этих картинах может быть одновременно изучена и техника и эстетика физических упражнений.

Эстетическое влияние может оказывать всякая художественно поставленная фильма: изучение же искусства посредством фильм ограничено только такими видами его, где движение является его сущностью. Хореография поэтому уже имеет ряд фильм, которые являются подлинными шедеврами. Для знакомства же с живописью, скульптурой, архитектурой К. не может дать больше, чем хорошая гравюра или волшебный фонарь. Здесь, конечно, необходима, если возможно, экскурсия.

Применение К. к преподаванию рисования описано нами в специальной статье, на основании личных впечатлений на парижской выставке кинематографического искусства 1924 г. («Русская Школа», 1926 г., кн. 18).

Уроки морали и гражданского воспитания могли бы получить много хорошего от использования К. Вместо сухих поучений и толкования прописей фильма показала бы конкретные случаи самоотверженных подвигов и примеров проявления любви, воли, долга. Это были бы занимательные и прекрасные рассказы, если бы из них была исключена фальшь, искусственность, наивная сентиментальность и слащавость, в которую в этих случаях легко впасть. В программу светской морали К. Рон включает: 1) ознакомление с обрядами современных и древних религий; 2) жизнеописания знаменитых людей; 3) семейная жизнь различных народов; 4) отношение гражданина к государству; 5) жизнь Чехословацкой республики (для нас России). Программа М. Коллетта по обучению морали намечает ознакомление с главными моментами государственной жизни. В нее включены: выборы в парламент, избирательное бюро, голосование, подача записок, заседание палаты депутатов и сената, работа чиновников в министерстве труда или финансов, военный смотр, морской смотр, заседание суда первой инстанции. Для реализации этих проектов почти ничего еще не сделано.

В области внешкольного образования К. может оказать весьма большие услуги делу просвещения. Аудитории и классы внешкольных учреждений пополняются большей частью людьми, приходящими туда после дневной работы.

Естественно поэтому, что они охотнее расположены к таким занятиям, которые, оставаясь обучением, в то же время могут дать и некоторое удовольствие. В этом отношении К. является незаменимым средством оживления материала. Широкое поле деятельности К. находит в сельско-хозяйственном просвещении. В организации кинематографических представлений этого типа главной задачей должна быть демонстрация в наглядной форме новых достижений в агрономии. Темами таких картин могли бы быть: способы удобрения земли, лучшие методы её обработки, заготовка и хранение продуктов, приемы ведения домашнего хозяйства, индивидуальная и коллективная гигиена, борьба с болезнями людей и животных. Помимо этого К. должен был бы удовлетворять духовные запросы деревенского населения, давая чисто художественные представления. Во Франции при министерстве земледелия существует образцовый кинематографический отдел. В 1925 г. им было разослано в деревню более 5.000 фильм агрономического содержания. Как правило, эти фильмы показывают не то, что существует в хозяйстве, а то, что необходимо в него ввести.

В другой области внешкольного образования, приобретающей все более и более важное значение, именно в деле профессионального обучения, К., по единодушному мнению промышленников и техников, может сыграть выдающуюся роль. К. внес в это дело невиданную до того времени наглядность. Фильма изобразила выпукло весь механизм производства от момента поступления сырья на завод до выпуска готовых фабрикатов; образно показала весь процесс работы в мастерских и превращение неопытного ученика в зрелого мастера. Таким образом словесное описание производства было дополнено живой, яркой картиной, и перед учениками проходит работа мастерской на полном ходу. Тут может быть показана и обработка металла и отливка стекла, выделка материй, сборка автомобилей, изготовление машин, переплетание книг, рисование плакатов и т. п. К., конечно, не исключает экскурсий, но он их дополняет, особенно в тех случаях, когда, вследствие тесноты на заводе и шума машин, ученики плохо видели работу и плохо слышали объяснения руководителей. В изучении ручного труда фильма играет двойную роль: 1) она показывает ту или иную отрасль ремесла и 2) она улучшает постановку обучения. Демонстрация на экране работы опытного мастера и начинающего рабочего делают очевидными техническое мастерство первого и неумелость, неловкость второго и причины ее. Фильма Патэ: «Работа с напильником» учит совершенно наглядно правильному положению инструмента и тела рабочего во время работы. Польза, приносимая этими фильмами, побудила сначала Париж, а затем и другие промышленные центры, организовать съемку их в крупном масштабе. Для успешного выполнения своей роли, они должны составляться (как, впрочем, и все учебные

фильмы) при сотрудничестве опытных практиков-инженеров (вообще специалистов), преподавателей-методистов и кино-режиссеров.

Фильмы научно-популярные и технико-профессиональные должны быть также художественны, как, напр., «Багдадский вор», «Бен Гур», «Песнь о Нибелунгах» Это — основа их успеха. То невнимательное отношение, которое публика очень часто обнаруживает к фильмам научного и производственного характера, не может быть объяснено только одним предположением, что зрители ищут в фильме лишь развлечение. Успех таких научных, но художественно поставленных фильм, как «Экспедиция к южному полюсу Шекельтона», «Путешествие по Индии герцога Коннаутского», «В дебрях дикой Африки», «Тайны неба», «Эскимос Нанук» и т. п., показывает, что фильма, которая обращается не только к разуму, но и воображению, может вызвать интерес и у зрителей, действительно ищущих в К. одного удовольствия. Большой интерес к научным фильмам в советской России, заставивший даже открывать специальные кинематографы для этой цели в Москве, Киеве, Харькове — яркое доказательство той же мысли. Дайте научный материал в доступной, интересной, художественной форме — и любой сюжет может привлечь огромное количество зрителей, несмотря на их предубежденность[3]).

Как могущественное образовательное средство, фильма получила также распространение в армии. Здесь она играет двойную роль: 1) как способ обучения солдат военному искусству и 2) как средство воспитания солдат путем демонстрации фильм по истории и географии своей родины, по истории армии своей и чужой и т. д. Огромное количество таких фильм дала последняя мировая война. Число их в одной только Франции достигает нескольких тысяч!...

Кинематограф может явиться также хорошим способом рекламы и политической пропаганды. Тема эта, однако, выходит за рамки этой статьи.

Итак, значение К. в школьном преподавании — бесспорно. Выгоды, которые представляет преподавание при помощи К., очень ярко формулированы М. Коллеттом: а) К. возбуждает любознательность; будит, укрепляет и сосредоточивает внимание; вызывает появление живых и точных перцепций; помогает приобретению точных и устойчивых понятий; б) К. позволяет безгранично расширять поле наших наблюдений; в) К. сосредоточивает наше внимание на существенном; г) К. позволяет показать явления развития, повторение которых требует относительно долгого времени; д) К. делает возможным коллективное наблюдение микроскопических явлений. Кроме

---

[3]) Следует отметить существование специальных обществ, распространяющих научные фильмы (Kulturfilm), а равно и научных кинематографов в целом ряде городов Германии.

того К. вносит в школу радость и живое ощущение действительности. Школа нашего времени должна использовать К. и поставить демонстрацию фильм на должную высоту. Плохо показанная в школе фильма может вызвать только разочарование в этом пособии. Во всех странах мира констатирована сильная порча учебных фильм неопытными преподавателями. От того, что в школе будет один преподаватель, умеющий обращаться с кино-аппаратом (по выдержании соответствующего экзамена, как в Германии), общая постановка этого дела мало изменится. Необходимо вступить на путь, предлагаемый Аргентиной, которая в педагогических институтах обучает всех слушателей технике кинематографии. Действительно, пока каждый преподаватель не сможет самостоятельно иллюстрировать свой урок кинематографическими картинами, до тех пор учебное значение К. будет весьма ограничено. Существующая в Мюнхене профессиональная школа, где будущие киномонтеры, помимо изучения химии, физики, фотографии, изучают еще и кинематографическую технику; энергично работающая в США школа кинематографического искусства; открытая в Петербурге школа «Искусство экрана», ныне переименованная в «кинематографический техникум» и действующий в Москве «кинематографич. ин-т» — все эти учреждения выпускают главным образом артистов экрана и кино-режиссеров (Мюнхен — монтеров). Школьный К. стоит вне поля их деятельности.

V

Вопрос о фильмах — основной вопрос школьной кинематографии. Не всякая фильма, даже безукоризненная в научном и техническом отношении, может быть введена в школу. Фильма астронома Форе: «Чудеса неба», по свой красоте, богатству содержания, изумительному изображению движений земли, луны, планет, комет, метеоров, затмений солнца, а также главных моментов из истории астрономии, — действительно замечательна. Тем не менее эта фильма не для школы. Она длинна: требует огромного сеанса. Большое количество нагроможденных в ней астрономических явлений не может быть правильно воспринято учениками без предварительных научных знаний по космографии. Чтобы эта фильма стала действительным школьным пособием, надо каждый астрономический элемент ее представить отдельно, т. е. разбить фильму на 12—15 частей, на 12—15 маленьких, но законченных по своему материалу фильм. Только после этого фильма Форе получила бы реальное значение для школы.

Известный составитель научных фильм д-р Командон считает, что характер фильмы, как в общем плане, так и в деталях, определяется целями фильмы (развлечение, обучение, пропаганда). Учебные фильмы должны удовлетворять следующим условиям: 1) быть короткими (100—150 метров); 2) при-

способленными к возрасту учеников; 3) давать ясные примеры изучаемых явлений; 4) должны снабжаться аналитическими чертежами и схемами, поясняющими образный материал; 5) приспособлены к урокам настолько, чтобы в любой необходимый момент его они могли быть введены в объяснение, как иллюстративный, наглядный материал; 6) представлять, по преимуществу, движения, процесс, изменение.

В настоящий момент продукцию учебных фильм нельзя признать хорошей. Пока для школы не остается другого выхода, как пользоваться фильмами, одобренными специальными педагогическими комиссиями. Несомненно, критика, особенно в первое время, имела основания указывать на безвкусие видовых картин, на ложное изображение продолжительности изучаемых процессов в школьных фильмах, на переполнение ненужными подробностями, на глупые сюжеты авантюрных и комических картин. Понемногу эти дефекты исчезают вследствие улучшения техники немого искусства, борьбы общества и правительства с плохими фильмами, привлечения специалистов к составлению киносценариев и, главным образом, беспрерывного повышения художественного вкуса народных масс. Но для того, чтобы такие фильмы, как «Завоевание Эвереста», «В дебрях Африки», «Эскимос Нанук», «Пастер» не были одиночками, необходима систематическая, плановая работа. Правда, есть уже фирмы, издавшие более тысячи учебно-научных фильм (от 35 до 300 м.), но дальнейшее развитие их деятельности парализуется отсутствием массового покупателя, которым школа до сих пор не сумела стать. Школа должна окупать огромные расходы, вызываемые съемкой таких фильм. Постановка фильм из жизни пчел, африканских слонов, главных эпизодов истории САСШ (сто фильм) потребовала двухлетней работы и огромных средств. А фильма, напр., о росте дуба, может быть изготовлена только в 12 лет, при 12 снимках в день автоматическим аппаратом (всего 43.800 снимков).

Без сотрудничества ученого, педагога и кино-техника немыслима фильма, удовлетворительная в научном, педагогическом и техническом отношениях. Между тем такое сотрудничество еще недостаточно развито. Точно также не осуществлено согласование фильмы с учебником и школьными программами. Содержание фильмы слишком отходит от содержания учебника, и фильма перестает быть наглядным пособием, иллюстрирующим материал учебного курса, превращаясь лишь в демонстрацию интересных фактов, органически не связанных с уроком. Школа еще не использовала мысль Люшера о частичной замене учебника, которая вызывает сокращение объема их и удаление с их страниц мелких иллюстраций. Такое согласование содержания фильмы с текстом учебника уже начинает осуществляться во Франции, правда, в примитивных формах, между фирмами Пате и Гомона и такими крупными книгоиздательствами, как Ларусс, Ашет, Деляграв, Дуан, Готье-Вилар.

Быть может, это сотрудничество будет несколько связывать свободу творчества режиссеров, составителей учебников и преподавателей, прикрепит фильму к официальным учебникам и официальным программам. Да, некоторая опасность есть, но она не велика, и, пожалуй, мнима. Современная школа в большинстве стран является государственным учреждением и живет «уставной» жизнью. Только она одна может стать серьезным потребителем школьных фильм. Новые школы, эти очаги педагогического эксперимента и нового духа в методических исканиях, ведущие свою работу по особым методам и особым программам, слишком немногочисленны и не могут быть массовым потребителем школьных фильм. Поэтому и кино-промышленность должна ориентироваться на массовую школу, удовлетворение потребностей которой может расширить производство учебных фильм и повести к расцвету школьной кинематографии. И так как школа очень и очень нескоро изживает господство учебников, то по крайней мере для нашей эпохи она нашла бы в К. некоторый корректив словесного преподавания. Кроме того, взаимоотношение между фильмой и учебником было бы резче всего выражено в плане, а не в деталях. Оно не мешало бы и фильме и учебнику иметь свои специфические особенности, сохранять свой самостоятельный характер изображения и описания. География, как учебный предмет, в основных чертах всегда останется одинаковой по материалу, будет или не будет она пользоваться К. Различны могут быть подходы к этому материалу, разнообразны методы его изложения, своеобразен выбор фактов и явлений как в фильме, так и в учебнике. Они действительно могут давать им собственную интерпретацию, в зависимости от находящихся в их распоряжении средств. Поэтому нам кажется, что особого стеснения в творчестве кинематографических режиссеров и авторов учебников такая связь между фильмой и учебником не вызвала бы.

В настоящий момент трудность выбора фильмы, подходящей к школьной программе, увеличивается целым рядом побочных, но досадных обстоятельств. Название фильмы очень часто не соответствует содержанию ее; иногда к фильме с испорченным от долгого пользования концом прилеплена другая, аналогичная, но все же неподходящая лента и т. д.

Школьная фильма должна удовлетворять и ряду технических условий. Нужно пользоваться так наз. стандартизированными фильмами определенной толщины и ширины, с одинаковым количеством отверстий для зубчатки и т. д., так как эти фильмы подходят к аппарату любой конструкции. Во избежании несчастий при демонстрации некоторые государства не допускают в школу воспламеняющихся лент. Новая фильма, состоящая из ацетата целлулоида, тоже может гореть, но очень медленно и с характерным треском. Поэтому возгорание ее может быть легко замечено и во-время погашено. Употребление «невоспламеняемой» фильмы удешевляет значительно инста-

ляцию К., так как не вызывает больших расходов на устройство металлических помещений для аппарата и охладительной системы.

«Жизнь» фильмы может быть и короткой и долгой в зависимости от обращения с ней; ее можно испортить за один сеанс, или сделать тысячу демонстраций. Практика показывает, что последняя цифра в школе почти недостижима. Поэтому необходимо основательное знакомство преподавателей с кинематографическими лентами.

Установка школьного кино-аппарата может быть двух видов: 1) аппарат вне класса и 2) аппарат в классе. При первой установке не слышен шум аппарата, он не пылится, не испытывает случайных толчков при переноске и т. п., зато он делает учителя зависимым от обслуживающего персонала. В настоящий момент изобретен переносный кино-аппарат, который позволяет легкое соединение с источниками электрической энергии и не требует дорогой установки вне класса. Прусское министерство народного просвещения предписывает при постройке новых школ обязательно устраивать специальные помещения для К.

Выбор аппарата должен быть особенно тщателен. Нельзя покупать дешевых аппаратов. Они быстро портятся и не имеют точной фокусной установки.

Экран должен быть установлен в классе так, чтобы при демонстрации не вызывать передвижения учеников на партах и поворачивания их в сторону экрана. Подвижные сматывающиеся экраны непрактичны, так как всегда дают складки, извращающие снимки. Хороша тщательно оштукатуренная стена. Ее не следует окрашивать металлическими красками, так как они дают весьма раздражающий отсвет, особенно сбоку.

Класс должен иметь механические приспособления для затемнения, хорошо и быстро действующие. Для освещения класса во время приостановки демонстрирования над столиками учеников должны помещаться электрические лампочки с абажуром, отбрасывающим весь свет вниз.

Неумеренное пользование кино-сеансами, т. е. злоупотребление длительными демонстрациями фильм, может оказать вредное влияние на глаза. Пурпур нашей сетчатки под влиянием слишком сильного и быстро изменяющегося освещения экрана интенсивно разрушается. Обычно, когда свет мягок и слаб, происходит быстрое восстановление пурпура, при сильном же освещении процесс восстановления не поспевает за его разрушением, вследствие чего наступает ослабление зрения. Развивается кинетофтальмия, болезнь, при которой больной не может смотреть прямо на ярко освещенный предмет, например, на белую стену или на лист бумаги. К причинам этой болезни, кроме слишком длительных демонстраций, надо отнести также отдельные моменты ее проведения: быстрый переход от абсолютной темноты зрительного зала к интенсивному освещению экрана и обратно, неправильная наводка картины на фокус, сильное дрожание фильмы, слишком быстрое демонстрирование фильм, постоянное измененне в освещении экрана, близкое расположение зрителей от него, т. е., общее говоря, вредное влияние оказывают все те явления, которые требуют слишком напряженной аккомодации глаз. Особенно утомительны фильмы, снятые на автомобиле, на пароходе, на аэроплане, т. е. в положении, при котором аппарат во время съемки испытывал толчки, изменения уровня, перемещения. От кино-сеансов очень быстро устают близорукие и поэтому их надо освобождать от кино-уроков. Так как зрительный аппарат детей очень нежен и у них разрушение пурпура особенно интенсивно, то дети до 10 лет могут присутствовать на кино-сеансах лишь в исключительных случаях. В одном из департаментов Франции дети до 7 лет совершенно не допускаются в К. Все кино-демонстрации, длящиеся более получаса, должны быть изгнаны из школы.

Кроме вредного влияния на зрение, К. может также вызывать умственное утомление. Целый ряд отображений, проходящих по сетчатке иногда с головокружительной быстротой, вызывает тем самым и целый ряд зрительных образов и этой массой впечатлений может переобременять психику детей. «Когда мы наблюдаем реальный пейзаж, процессию, улицу, переполненную людьми и т. д., наш глаз, пишет Слюис, получает относительно ограниченное число одновременных и последовательных впечатлений. Не то в кинематографе. Фильма накопляет возбуждения: все происходит быстро, образы появляются безостановочно». Внимание детей перенапряжено. В несколько секунд они должны прочесть надписи на картинах, рассмотреть их и слушать объяснения учителя. Это нервное напряжение, вместе с чисто физиологическим утомлением, является причиной столь частых у завсегдатает К. головных болей. После долгих сеансов дети иногда обнаруживают странные реакции: одни сонливы, другие возбуждены; случается, что иные дети не способны после сеанса ясно отвечать на вопросы, относящиеся к содержанию только что просмотренной фильмы.

Гигиенические правила для кино-уроков формулированы А. Слюисом и дополнены Е. Саварн. Мы их приводим здесь в несколько измеченной редакции.

1. Максимальная длительность кино-демонстраций — 20 минут для детей моложе 12 лет и 30 минут для детей старше 12 лет. 2. Максимальное число кино-уроков в школе — один раз в неделю. 3. Кино-урок должен быть разделен на две части коротким отдыхом, во время которого класс надо постепенно осветить. 4. Установка фильмы на фокус должна быть производима быстро, без нащупывания. 5. Расстояние между экраном и ближайшим к нему учеником должно быть не менее 3-х—4-х метров. 6. Скорость демонстрации должна быть умеренной. Под предлогом выигрыша времени нельзя пускать фильму очень быстро. Необходимо безошибочное чтение и понимание надписей и спокойное законченное наблюдение фильмы. 7. Освещение экрана должно быть равномерным. Надо избегать очень слабого или очень сильного света, темных или мелькающих фильм. От темноты к свету и, наоборот, следует переходить постепенно. 8. Нельзя употреблять слишком изношенных фильм с неясными изображениями, мельканием и т. п. дефектами. 9. Надписи должны быть сделаны большими, широкими квадратными буквами, широко расставленными и легко читаемыми. Особенно важно это правило, когда в фильму включен текст какого-нибудь письма или манускрипта. Буквы не должны быть красного цвета, так как в этом случае они читаются с трудом. 10. Помещение для кино-уроков должно удовлетворять всем правилам общей гигиены в смысле чистоты, кубического объема воздуха, отопления и т. п.

VI

Первые кино-уроки состоялись в 1907 году в одной парижской школе. Но школьный К. получил некоторое признание и распространение лишь после демонстрации в версальском лицее. Франция дала разработку методики К., С.-А. С. Ш. ввели его в школьную практику: из 38 тысяч школ в С.-А. С. Ш. только 6 тысяч не пользуются кинематографом на уроках. 44 тысячи церквей (из них 17 тысяч католических) показывают фильмы морального содержания. Больше 6 тысяч заводов во время завтраков развлекают своих рабочих кинокартинами просветительного характера. Эти цифры говорят сами за себя. Парижский педагогический музей к 1926 году имел фильмотеку в 1.100 фильм: по географии и путешествиями — 440; по физике, химии, астрономии — 27; по естествозна-

нию — 332; по промышленности, машиностроению и транспорту — 83; агрономии, рыболовству, охоте — 55; мореходству и авиации — 11; спорту и физическому воспитанию, гигиене — 55; педагогике — 55 и т. п. Более мелкие фильмотеки имеются в Лионе, Лилле, Гавре, Тулузе, Нанте и др. городах. Министерство земледелия располагает 300 фильмами по сельскому хозяйству, морское министерство — 120 по мореходству и авиации; «фотографические архивы искусства и истории» — более 2.000 фильм о войне 1914 года. Государство приходит на помощь школам, уплачивая 33% стоимости инсталляции, освобождая фильмы педагогического музея от почтовых расходов, организуя ряд комиссий по просмотру учебных фильм и кино-аппаратов, пригодных для школы. В последние годы французская школа получила от государства, общественных организаций и школьных кооперативов несколько тысяч аппаратов. Германия еще недавно отставала в производстве учебных фильм от Франции, Англии, Америки, Италии, Швейцарии, но в последние годы шагнула так сильно вперед, что Япония могла купить у нее целую серию ее учебных фильм. Каждая германская учебная фильма снабжена подробным конспектом. Специальный отдел при UFA централизует все замечания учителей о недостатках фильм, а «Фильмовый семинар» немецкого просветительного союза дает все справки по вопросам школьных К. Швейцария имеет несколько фильмотек. Ольтенское общество разрабатывает вопросы о кино-преподавании. В Бельгии Брюссель приступил к образованию фильмотеки. Одна из лучших книг о школьном К. принадлежит бельгийскому педагогу Слюису. В Чехословакии опыты с школьным К. начались в 1912 году фильмовым отделом школьной комиссии при обществе просвещения (Svaz osvětový). В специальном помещении в Праге каждая школа может провести в месяц один двучасовый урок. На самую демонстрацию отводится 90 минут, а на дорогу 30. Фильма дополняет только что пройденный в классе материал и показывает всегда движение, так как явления другого порядка могут быть изучены на прежних наглядных пособиях. План кино-уроков расчитан на обозрение пройденного, или на сообщение содержания ближайших будущих уроков. Когда возрастет число фильм и К. станет более привычным пособием, предполагается отвести для каждой школы четыре часа для кино-уроков. Сейчас разрабатывается проект о введении кино-уроков во всех школах сначала Чехии, а потом и всей республики. Ежегодно Чехословакия отпускает более полумиллиона крон на школьный кинематограф. В Англии многие школы снабжены кино-аппаратами, Италия в 1917 г. предложила организовать на средства итальянского правительства международный культурно-кинематографический институт, доклад о котором рассматривался в мартовской сессии Лиги Наций 1928 г. (см. о нем в «Русской Школе», кн. 27, стр. 460). В советской России В. Ленин вы-

соко оценивал значение К. в деле просвещения, но, как и большинство начинаний советской власти, К. получил там пропагандистско-агитационное направление.

Все эти, хотя и отрывочные, сведения о положении школьного К. в различных странах позволяют сделать благоприятный вывод: К. в школу проникает и там укрепляется.

В заключение приводим для примера разработанные, по плану А. Коллета, программы кино-уроков на тему «Жизнь цветкового растения»[4]):

Описываемая фильма показывает прорастание семени, удлинение корня, рост стебля и распускание цветка.

Прорастание семени. Первый пример — прорастание гороха. Необходимо побуждать учеников к наблюдению и описанию происходящих явлений. Напомнить уроки о проростании, о запасе питательных веществ в горошинке, о различных частях семени и его зародыше. Корневой чехлик удлиняется. Корень развертывается и углубляется в землю буравовидным движением. При развитии стебелька обращается внимание на своеобразный характер удлинения его, совершающегося спиралеобразными движениями, а не по вертикали. Второй пример — произрастание фасоли. Корень выпускает многочисленные корешки. Оболочка семени разрывается; две семядоли отделяются одна от другой. Вскоре они принимают вид толстых листьев. Запас питательных веществ, содержащихся в семядолях, служит пищей молодому растению. Третий пример — прорастание однодольного растения. Вызвать наблюдение над удлинением корня в рыхлую землю (передний план фильмы). Обратить внимание на перемещение чехлика. Появление всасывающих щетинок (навести на воспоминание о их роли). Конец этой фильмы показывает развитие корешков, покрывающихся всасывающими щетинками. По мере развития корешка щетинки исчезают вблизи семядоли. Установить, на основании этих наблюдений, что удлинение корня происходит на его конце.

Развитие стебля. 1. Стебелек показывается из земли. Обратить внимание учеников на боковое движение стебля. 2. Стебель гороха подымается над землею, листья развертываются в воздухе. Побудить к наблюдению трех утолщений (узлов) на стебле и на находящейся на нем почке. 3. Фототропизм. Картина показывает несколько стеблей с распускающимися листьями. Внезапно они получают сильное освещение справа. Тогда верхушка стеблей поворачивается направо: спиралеобразное дви-

---

[4]) Демонстрация фильмы является дополнением к тем наблюдениям учеников, которые они делали в классе и особенно вне класса. Эта фильма должна окончательно синтезировать все заметки, составленные учениками при наблюдении проростания корней, роста стебля, развития листьев, а также таких явлений, как фототропизм и геотропизм стеблей, распускание цветов, оплодотворение и плодоношение растений. Особый интерес, представляемый этой фильмой, состоит в возможности сделать заметным вегетативное развитие различных частей растения. Тот кинематографический процесс, посредством которого достигаются эти цели, заслуживает описания. Нормально съемочный кино-аппарат делает 16 снимков в секунду. На экране те же снимки воспроизводятся в течение того же времени, что дает впечатление движения. Если, посредством особых приспособлений, делать только один снимок в секунду, а на экране показывать их с нормальной скоростью, т. е. 16 снимков в секунду, то представляемое движение будет ускорено в 16 раз. Если же интервалы, между последовательными снимками, будут уже в несколько минут, то демонстрация фильмы с нормальной скоростью дает ускорение движения в несколько тысяч раз. Таким образом, медленные и незаметные движения могут воспроизводиться К. в очень короткое время и стать видимыми.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 315 - 334

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

жение верхушечной почки явственно видно. Затем свет дают слева: все стебельки поворачиваются своими концами налево. 4. Движение вьющихся стеблей. Тонкие стебли, которые не могут поддерживать себя в вертикальном положении, обвиваются вокруг подпорки. Стебли фасоли закручиваются слева направо. Обратить внимание на разрастание верхушечной почки и способ, которым она закручивается, а также на движение распускающихся листьев.

Цветение. 1. Цветы распускаются, когда растение достигло полного развития. Напомнить, что цветы суть измененные листья. Спросить название частей цветка. 2. Лепестки венчика развертываются, открывая тычинки и пестик. Фильма представляет цветение вишни. Она очень интересна. 3. Цветки распускаются один за другим. Полная иллюзия жизни.

Во французской программе кино-уроков коммерч. географии интересна IV глава — «Экономич. жизнь современности»:

1. Ферма. Различные типы ее. Сельско-хозяйственные машины. Ферма-школа. Агрономическая лаборатория. Иностранные фермы. 2. Культура различных хлебных растений. Обработка земли: интенсивная и экстенсивная. Орудия обработки. Сбор хлебов во Франции, России, Америке. Мукомольни. 3. Сахарная промышленность. Свекловичное поле и поле сахарного тростника. Сахароварня. Рафинадный завод. 4. Табак. Его культура во Франции, Флориде. Сбор табака. Устройство сушилок. Табачное производство. 5. Вино. Культура винограда в Бургундии. Виноградники. Виноделие. Алкоголь. 6. Скотоводство — во Франции и заграницей. Главные породы домашнего скота; перевозка, экспорт. Виды промышленности, основанной на скотоводстве. Консервирование мяса. Замораживание. 7. Текстильные производства. Лен на севере Франции и в России. Конопля. Мочка льна. Культура хлопка в Египте и в Лузиане. Чернокожие рабочие. Сбор урожая. Шерсть. Стрижка баранов. Привоз шерсти в Дюнкерк. Вид большой прядильни. 8. Кружево. Кружева машинного производства. Фабрики тюля в Кале. Кружева ручного производства. Мастерская кружева в Брабанте. Тонкие кружева в Аленсоне, Шантийи, Валансьене. 9. Шелковая промышленность. Разведение шелковичных червей в долине Роны. Тутовое дерево. Шелководство. Сматывание нитей. Сученье шелка. Разматывание коконов. Шелк-сырец. Лионские шелковые мастерские. Работа на дому. 10. Добыча материалов. Каменоломни строительного камня в Грейле и в Шантийи. Каменоломни грифеля в Трелазе и Фюмай. Мраморные каменоломни в Пиринеях и в Италии. 11. Каменноугольные шахты. Шахта. Работа в шахте. В шахтовом коридоре. Рудничный газ. 12. Керосин. Эксплоатационные колодцы: кавказская нефть. Нефтяные колодцы в Румынии, Соединенных Штатах. Наливные пароходы на Каспийском море и на Волге. 13. Золото. Золотоносные участки и пески. Аляска. Самородное золото. Клондайка. Золотоносные участки французской Гвианы; добыча золота в Трансваале и на Мадагаскаре. 14. Металлургия. Крупные металлургические заводы во Франции и заграницей. Доменные печи на востоке Франции у Крезо, в Питтсбурге. 15. Стекольная и керамическая промышленность. Изготовление бутылок и оконных стекол. Компания Сен-Гобен и ее склады. Литые зеркала. Производство фарфора в Лиможе. 16. Транспорт. Дороги. Каналы. Сооружения на каналах Фландрии. Парусные и паровые суда. Грузовые и пассажирские пароходы. Железные дороги. Большая станция и ее разнообразные службы. Вид туннелей и виадуков. Различные виды гаваней. Приспособления для нагрузки. Буксирование. Приход и отход судов. Доки. Наружная гавань. Мол. Насыпи-плотины. Перешейки. Большие морские каналы. 17. Коммерческая деятельность. Большие магазины винные и модные. 18. Банки. Отделы большого банка и его обслуживание.

Н. А. Парманин.

Музыкальное развитие детей, как предмет средней школы

Очерк второй[1])

В первом очерке мною была сделана попытка рассмотреть вопрос музыкального развития в средней школе, как фактор психо-физического развития, т. е. в плане общепедагогическом. В настоящем очерке я хочу коснуться вопроса о возможной программе-минимум занимающего нас предмета. Но прежде, чем говорить о такой программе, необходимо хоть вкратце познакомить читателя с наиболее характерными течениями, как в теории, так и в практике вопроса.

В доброе старое время музыка считалась необходимым элементом правильного воспитания; поэтому как девочек, так и мальчиков и у нас и заграницей обучали фортепьянной игре. Дети, учившиеся в школе, обучались хоровому пению — вначале только церковному, затем и светскому. Предмет этот долгое время имел не образовательное, а скорее прикладное значение: приятно, когда дети споют хором на акте или школьном празднике. С течением времени, усилиями отдельных преподавателей (в Петербурге покойный Лосев, Доломанова и др.) хоровое пение в средней школе было поставлено на должную высоту: введено преподавание музыкальной грамоты, улучшен репертуар, обращено внимание на общее музыкальное развитие учеников.

Но наряду с несомненными успехами хорового пения, все чаще, как заграницей, так и у нас в России, раздаются голоса о неправильности и односторонности прежних традиционных путей музыкального развития. Для ребенка с плохим или «непроснувшимся» музыкальным слухом фортепьянная игра часто превращается в бессмысленное механическое действие, способствующее скорее притуплению музыкального слуха, чем его развитию. Что касается хорового пения, уже тот факт, что в нем участвуют не все дети, показывает, что организацией хора не исчерпывается задача преподавания пения в средней школе. Выдвигается вопрос о музыкальной грамоте. Открываются детские школы сольфеджио, появляются различные системы обучения, изобретаются новые пособия (например, цветное музыкальное лото, музыкальный ящик m-me Шассевон, металлические нотные знаки, накладываемые на нотный стан под пение песенок). Сюда же можно отнести и нотную доску нашей соотечественницы Доломановой — деревянные

[1]) Первый очерк напечатан в книге 19-й «Русск. школы» за 1926 г. Этот заключительный очерк печатается после такого большого перерыва по вине редакции.

ноты, нанизанные на веревочке и передвигающиеся по нотному стану.

Для изучения музыкальной грамоты все эти пособия, конечно, очень полезны, но и этим путем вопрос не подвинулся к разрешению. Жизнь убеждает нас, что музыкальная грамотность далеко еще не знаменует музыкального развития и часто вовсе ему не способствует, его не определяет. Действительно, как часто мы встречаем хороших музыкантов, которые оказываются банкротами, коль скоро вы предложите им задание, выходящее из рамок затверженной ими премудрости. Лауреатка консерватории не может сгармонизовать простую песенку; другая до курьеза плохо аккомпанирует; оперные певцы, как свидетельствуют многие дирижёры, обнаруживают неразвитость слуха и ритмического чувства. А ведь все эти музыканты, в общепринятом смысле слова, хорошо музыкально грамотны.

Идеи и опыт Далькроза произвели целую революцию в музыкально-педагогическом мире. Сущность системы Д. в том, что музыку нельзя выучить, её надо постигать нутром, органически перерождая свою музыкальную природу. Для этого он заставлять изучать ритм не умозрительно, по учебнику теории музыки, а руками, ногами, головой, всем телом. Так же органически Д. подходит и к развитию слуха: он его будит, вызывает к жизни. Свой метод Д. применяет одинаково к способным и неспособным, грамотным и неграмотным. Сдвиг, произведенный идеями Д., сказался не только на преподавании музыки в консерваториях, но коснулся и средней школы. И сдвиг этот я вижу не только в прямой пересадке ритмической гимнастики в среднюю школу, но и в том, что под влиянием идей Д. зашевелилась мысль. Появляются различные системы, искания, просыпается творчество в области музыкальной педагогики.

Относительно собственно гимнастики Далькроза необходимо сделать несколько замечаний. После открытия в 1913 г. Далькрозовского института в Петербурге школы ритмической гимнастики стали расти, как грибы, по всей России. Революция это увлечение довела до настоящей вакханалии. Сюда примешалось и нечто от Дункан и других менее известных «босоножек». Эта зараза — другого слова я не могу подыскать — проникла в детские дома и сады и даже в приюты для голодающих детей, в чем мне пришлось убедиться собственными глазами. Некоторые преподаватели уроки ритма превратили в балет, другие приспособили их к театральным представлениям, третьи под заголовком ритмической гимнастики преподавали просто маршировку. Пение или вовсе отсутствовало на этих уроках, или играло жалкую служебную роль.

Среди этого безудержного увлечения «кружением» всякого рода я встретила в Киеве замечательную преподавательницу-далькрозистку. Уроки, которые я посетила, дышали подлинным творчеством, и ни тени скуки я не заметила на лицах детей. В начале урока дети сосредоточенно проделывали чистую

грамматику ритма, заканчивался же урок ритмическими играми под музыку, оригинальную и яркую, которую импровизировала эта преподавательница. Иногда устраивался оркестр (инструменты, конечно, только ударные). Я убеждена, что из таких рук выйдут подлинно музыкальные люди. Жаль только и очень жаль, что пение на этих уроках играло такую незначительную роль. К нему прибегали в редких случаях, пели дети не все, петь не умели и, видимо, не любили.

В 1922—23 г. в том же Киеве я познакомилась с преподавательницей, сводившей уроки музыкального развития к слушанью музыки. На тех уроках, которые я посетила, детям демонстрировалась опера Римского-Корсакова — «Царь Салтан». Преподавательница играла, напевала, поясняла, заставляя детей высказываться, формировать свои вкусы. Не могу не отметить, что на детских утрах, которые я сама устраивала в этой школе, я не могла нахвалиться, как хорошо дети разбирались в музыке. Пение, увы, было и в этой школе в полном загоне. В конце урока преподавательница, впрочем, пробовала попеть с детьми каких-то «козликов» из одного из шаблоннейших сборников по школьному пению, но дети, видимо, уклонялись от такого пения. Да это и понятно после музыки Римского-Корсакова... Увлечение уроками слушанья было очень распространено в том году в Киеве, так как мне называли еще трех преподавателей, проводивших такие уроки.

Приходилось мне много слышать (к сожалению только слышать) о московском преподавателе Вигнере, который создал свою систему развития слуха. Говорят, он достигал поразительных результатов. Дети научались отгадывать тона, интервалы, темпы (указывая цифру по метроному), отлично дирижировали.

Каждая из разобранных мною систем, конечно, если преподаватель знающий и не бездарный музыкант, имеет за собой много положительного, но, будучи односторонней, носит и много отрицательных черт. Так, на уроках, посвященных исключительно пению, хромает ритм; система, обращающая главное внимание на развитие ритма, — не достигает должного успеха в пении; на уроках слушания — дети, ничему не учась, привыкают только рассуждать о музыке. Что касается уроков, проходящих в развитии слуха, здесь грозит другая опасность: можно впасть в непоправимую ошибку, перегрузив и без того перегруженный интеллект ребенка непосильным багажём в чуждой ему области (я говорю о мало музыкальных субъектах).

Вся эта разноголосица в понимании не только путей, а и целей преподавания предмета подтверждает мою мысль о необходимости общей программы музыкального развития в средней школе. Но будучи единой, программа эта не должна быть единообразной, так как пути подхода детей к музыке, к её восприятию чрезвычайно разнообразны. Взгляните на детей

за вашим уроком. Один поет, слушает; другой смотрит, как двигаются молоточки у рояля, следит за вашими пальцами; третий заглядывает в ноты, нет ли там картинок, где нарисованы козлики и котики, о которых он поет; четвертому непременно нужно потрогать ноты, самому постучать по клавишам и посмотреть, что из этого получится. Расспросите родителей, вспоминают ли дети ваши уроки и как вспоминают. И вы услышите, что один все поет; другой пытается что-то подобрать на фортепьяно; третий марширует; четвертый строит из кубиков рояль; пятый рисует то, о чем пели.

Разнообразие способов восприятия детьми музыки показывает, что и приемы преподавателя должны быть различны. Одни дети охотнее всего занимаются ритмом; другие любят петь; третьи просят, чтобы вы им пели или играли — любят слушать; иных же вам удалось завоевать сказкой или картинкой, связав ее с музыкой. А ведь главная цель преподавания — разбудить у детей интерес к музыке, приковать к ней внимание, заставить полюбить её.

Многообразны не только пути подхода к музыке, а и цели и задачи, которые должны преследовать средняя школа в вопросе музыкального развития.

Цели и задачи эти мне представляется возможным изложить в следующих шести пунктах: 1) мы должны научить детей более или менее владеть голосом, как для того, чтобы они умели напеть мелодию, так и для того, чтобы обеспечить нормальное, здоровое состояние их разговорного голоса; 2) мы должны развить ритмическое чувство детей; 3) развить слух; 4) преподать им начатки музыкальной грамоты; 5) научить слушать музыку и разбираться в ней; 6) сообщить необходимые сведения по истории музыки.

Не нужно бояться, что наш предмет будет представлять из себя винегрет из шести отдельных предметов. Этого не должно получиться уже в виду совпадения указанных задач: так упражнение в пении может совпадать с обучением чтению нот, ритмические задачи зачастую являются и слуховыми задачами и т. д. И, наконец, весь этот материал совершенно различно располагается по возрастам, согласно возможностям и склонностям, присущим каждому из них.

Совсем маленькие дети петь часто еще не могут и, в общем, нельзя сказать, чтобы любили петь. Их занимают слова песни, игра, а не вокальная сторона дела, которая им еще чужда и непосильна, так что с ними много петь не приходится. А бегают, играют они всегда с охотой — воспользуйтесь этим для развития их ритмического чувства. Устали бегать — усадите их, спойте, сыграйте им или расскажите что-нибудь. Таким путем вы исполнили свое задание в трех, четырех пунктах.

Затем наступит самый певучий период в детской жизни. Начинается он лет с 7-и, 8-и и продолжается до 12-и, 13-и. Этим периодом надо хорошо воспользоваться и дать возможность

детям напеться вволю. Петь должны непременно все дети — так же, как бегать, дышать, смеяться, — и ни один ребенок, как бы он ни фальшивил, не должен быть исключаем из хора. Цель наша ведь не в том, чтобы красиво исполнить хоровой номер, а в развитии голоса каждого отдельного ребенка. Нужно только тех, кто фальшивит, выставлять вперед, чтобы остальные дети их не слышали[2]).

Этот «певучий» период длится довольно долго, и мы должны позаботиться о том, чтобы дети узнали побольше всевозможных мелодий не только из детской литературы, а также из репертуара народных песен и произведений лучших композиторов, как русских, так и иностранных. Но обращая внимание преимущественно на пение, преподаватель не должен упускать и других сторон музыкального развития.

В период перелома голосов пение, как таковое, должно быть прекращено. Но это не значит, что дети должны замолчать: они могут перейти к чтению нот голосом. Это делается обыкновенно сидя, поют они едва намечая звуки, нисколько не напрягая при этом голосовых связок[3]). Попутно преподаватель должен знакомить детей с историей музыки, не ограничиваясь, конечно, одной вокальной частью её. С этой целью для исполнения нужных вещей желательно приглашать пианиста, скрипача, виолончелиста, или водить детей в концерты и театры.

Заканчивая курс обязательных уроков музыкального развития, дети должны более или менее разбираться в музыке, как со стороны её формы, так и содержания. Вот приблизительный план разбора музыкальных пьес: Какой счет в пьесе? Сколько отдельных частей, мелодий? Какая тональность? Какой темп? В каком ладе написана пьеса? Какой род, какая форма пьесы (вальс, соната, этюд, романс)? Национальный колорит пьесы? Эпоха? Стиль (церковная музыка, народная песня, опера)? Какие характерные черты композитора прослушанной вещи? Когда он жил, к какому направлению принадлежит, что написал?

Годам к 14-и, 15-и должен быть закончен период обязательного обучения музыке. К этому времени определятся вкусы и склонности детей. Одни пожелают заниматься живописью, другие поэзией, третьи драматическим искусством и т. д. Для тех, кто изберет музыку, школа должна организовать хор, же-

---

[2]) Мое глубокое убеждение, что преподаватель средней школы, отдавая известную дань двухголосному (или трехголосному) пению, должен преимущественно придерживаться пения одноголосного. Иначе дети, поющие всегда второй или третий голос, лишены возможности попеть мелодию и поупражнять свои голоса во всем их диапазоне.

[3]) К сожалению, давно уже ощущается недостаток в хороших учебниках для чтения нот. Все они наполнены бессмысленным хламом, забивающим уши и память и не дающим музыкального развития. Издание учебника сольфеджио, составленного из народных песен, романсов и арий, расположенных по степени трудности, — настоятельная задача будущего.

лательно и оркестр, куда войдут ученики всех классов, закончившие музыкальное развитие, как обязательный предмет. Школа не должна забывать и тех учеников, которые не пожелали участвовать ни в хоре, ни в оркестре, доставляя им возможность слушать музыку.

Я далека от мысли считать предложенную мной программу законченной и исчерпывающей. Вопрос, трактуемый мной, сложный и трудный вопрос, и труден он не только в своей музыкальной части. Еще труднее на практике сочетать его с общепедагогическим планом, со всей школьной жизнью. А поэтому в обсуждении его должны принять участие не одни только музыканты-специалисты, но и педагоги, хорошо знающие психологию детей и всю их школьную жизнь в целом, а также и врачи, специалисты по детской гигиене.

Принятие такой программы должно повлечь за собой включение в курс консерваторий нового предмета — «методики музыкального развития детей средней школы».

Программа по музыкальному развитию не только мечта и утопия. Был момент, когда эта мечта была близка к осуществлению. В 1917 г. должен был состояться съезд директоров реальных и коммерческих училищ всей России. Директор выборгского коммерческого училища в Лесном (Петербург), где я вела уроки музыкального развития, покойный П. А. Герман поручил мне составить проект такой программы. Предполагалось созвать специальную комиссию для её рассмотрения и затем представить её на обсуждение съезда. Я уже начала работать над этим, как грянула революция и смела все наши начинания.

Будем надеяться, что дело заглохло не навеки.

М. Черносвитова.

К проблеме дифференциации в школьных системах[1])

Английская и особенно американская педагогическая литература объединяет все вопросы образования как дефективных, так и одаренных детей в одну общую проблему образования «исключительных» или «ненормальных» детей. В нашей русской литературе такого объединения еще не произошло, и под «ненормальными» обыкновенно понимают лишь дефективных детей. Так как задачи, подлежащие разрешению, сходны в обоих случаях, а именно и для дефективных и для одаренных необходимо учреждать особые школы или классы, то я, следуя англо-саксонской традиции, буду трактовать обе проблемы, как одну.

Классификация ненормальных детей еще не выработана окончательно, но главные разделения приняты всеми. Оставляя в стороне одаренных детей, как особую, еще не дифференцированную группу, мы можем разделить всех ненормальных детей на три главные группы: а) физически-дефективных, б) умственно-дефективных и в) морально-дефективных. Физически дефективные дети разделяются снова на три группы: 1) слепые (и частично-слепые), 2) глухие (и частично-глухие) и 3) калеки и инвалиды (cripples[2]). Умственно дефективные дети делятся на три главные группы: 1) идиотов, 2) слабоумных (imbeciles) и 3) недоразвитых (feeble minded). Остальные поднормальные могут получать образование в школах для нормальных детей путем образования повторительных или особых классов и не нуждаются в обособлении. Морально-дефективные состоят из двух групп: 1) систематических бездельников (truants) и 2) неисправимых (incorrigibiles). Эпилептики должны быть выделены в особую группу, так как их болезнь обыкновенно сопровождается или умственным дефектом, или моральной извращенностью. Одаренные дети составляют особую группу н а д-нормальных детей в умственном отношении. Дети, выделяющиеся своим физическим здоровьем или высокими моральными качествами, никакой особой проблемы не представляют, и поэтому классификация наднормальных детей (supernormal) не параллельна классификации под-нормальных (subnormal).

Сознание необходимости особых методов обучения для

---

[1]) Статья является переделкой главы об «исключительных» детях (Exceptional Children) из книги автора: «The Principles of Educational Policy» (Основы политики народного образования). Лондон. 1929.

[2]) Русское слово «калека» не вполне эквивалентно английскому термину «cripple», который включает не только безногих, безруких и т. п., но и хронических больных. Физически слабые дети и временно больные не должны быть включены в группу дефективных детей, ибо их образование не требует особых школ.

всех «ненормальных» детей — явление сравнительно совсем новое. Древний мир не знал сочувствия к дефективным детям, и родители распоряжались этими несчастными самым жестоким образом. Христианство принесло заметную перемену в отношении к этим пасынкам судьбы, но вплоть до новейшего периода истории особых школ для них не учреждали. Их не убивали, как раньше, но они служили предметом постоянных насмешек для здорового населения. Только в XVIII-м столетии общественная совесть проснулась и общество признало свой долг по отношению к этим своим детям. Во всех почти случаях частная благотворительность предшествовала систематическому законодательству государства. Первые государственные меры к образованию дефективных детей были приняты просвещенными монархами конца XVIII-го века. Но все эти меры носили случайный характер и были вызваны скорее чувством милосердия, чем государственными соображениями. Только с развитием современных демократий образование дефективных могло быть организовано систематически, как часть школьной государственной системы.

Из основного принципа демократии — равенство возможностей для всех — вытекает, что государство обязано открывать особые школы или классы для дефективных детей. Насколько эта проблема важна и какого количества детей она касается, видно из статистических данных. До введения обязательного обучения число дефективных детей было неизвестно. Установленная законом классификация и статистика их — дело, сравнительно, совершенно новое. Процент различных дефектов изменяется по странам, здесь я приведу только данные 1926 г. для Англии и Германии. В Англии дефективные исчислялись на каждую тысячу посещавших школу детей, в Германии — на каждую сотню всех детей школьного возраста. Цифры не совсем сравнимые, но я поставлю их рядом, увеличив данные по Германии в десять раз. На тысячу детей указанного выше возраста в 1926 г. приходилось:

	в Англии	в Германии
умственно-дефективных . .	8,6	20,0
слепых	0,4	0,4
частично-слепых	1,0	2,0
глухих	0,9	3,0
частично-глухих	0,3	2,0
эпилептиков	0,6	1,2
калек и инвалидов	10,0	1,0
всего . . .	22,8	29,6

Эти цифры означают, что в Англии имеется около 100.000 и в Германии около 200.000 дефективных детей школьного возраста, требующих особых школ[3]). Число одаренных детей до

[3]) Для России число дефективных детей до сих пор точно не исчислено. По советским подсчетам, исходящим из данных переписи 1897 г., на

сих пор точно неизвестно. Самая классификация одаренных еще не выработана окончательно. Если брать скалу Бинэ-Симона, то число детей, опередивших свой возраст на три и более лет, может быть подсчитано. C. Burt сделал такую работу для Лондона, и по его подсчету на 450.000 детей лондонских начальных школ в возрасте в 8—13 лет лишь около 9.000 опередили свой возраст на 3 и более лет. Это составляет 2% школьного населения или для всей Англии приблизительно около 100.000 детей. Очевидно, что задача такого размера не может быть разрешена частной инициативой и точно также требует вмешательства государства.

Систематическое законодательство, охватывающее все виды «ненормальных» детей, является делом будущего; до сих пор различные группы этих детей трактовались отдельно особыми законами, изданными в разные времена. Поэтому в историческом очерке я должен излагать судьбу каждой группы особо.

Первой группой дефективных, получивших особые школы, были глухие. Первой попыткой обучать глухо-немых считают попытку испанского монаха Pedro de Ponce в 1570 г. Однако первая регулярная школа для глухих была учреждена в Париже в 1770 г. Abbé de l'Epée[4]). В следующем году Th. Braidwood учреждает подобную школу в Эдинбурге и в 1778 г. S. Heinicke (1729—1790) в Лейпциге[5]). Первая государственная школа для глухих была учреждена в Вене в 1779 г. Иосифом II. Французское правительство приняло школу de l'Epée в 1791 г., прусское правительство включает первую частную прусскую школу в сеть «казенных» школ 1798 г. В России первая государственная школа для глухих была основана в 1806 г. В Америке первая государственная школа учреждается в штате Кентукки в 1823 г. В Англии публичные школы для глухих были основаны гораздо позднее, именно в 1874 г., когда Лондонский совет открыл первые классы для глухих.

Школы для слепых были впервые учреждены на континенте по инициативе V. Haüy[6]). Первое учреждение этого

территории СССР слепых в возрасте 1—18 лет — 32.000 человек и глухих в возрасте 2—7 лет — 32.000, 7—15 лет — 42.000 человек. Количество умственно-дефективных, калек и эпилептиков вовсе неизвестно. Точно также неизвестно число частично-слепых и частично-глухих, требующих особых школ.

[4]) Аббат де Л'Эпэ род. в 1712 г., скончался в 1789 г.

[5]) De l'Epée и Heinicke создали два различных метода обучения глухих. Немецкий звуковой метод постепенно вытесняет французский метод знаков и в настоящее время считается общепринятым.

[6]) Валентин Haüy — сын бедного французского ткача (1745—1822), творец системы обучения слепых. В Петербурге, где Н. провел 11 лет, он должен был бороться с бюрократическим формализмом, доходившим до того, что на просьбу Н. о присылке слепых детей, ему ответили, что «в России нет слепых». Только после падения Наполеона Н. вернулся в Париж, где и умер, всеми забытый; и лишь потомство оценило его заслуги, как одного из величайших благодетелей человеческого рода. (О нем см.: А. Скребицкий: «Создатель методов обучения слепых, Валентин Гаюи, в С.-Петербурге». СПБ. 1886).

рода — Institution Nationale des Jeunes Aveugles — было открыто в 1784 г. в Париже и принято французским правительством в 1791 г. По инициативе V. Haüy в 1806 г. возникло подобное же государственное училище для слепых в Берлине, а в 1807 г. — в Петербурге, куда он был приглашен императором Александром I. В Англии первые школы для слепых были частными; школа в Ливерпуле открыта в 1790 г., в Бристоле — в 1793 г. и в Лондоне — в 1799 г. Первые английские публичные школы для слепых были учреждены также Лондонским советом в 1879 г. В Америке первая государственная школа для слепых открыта в Огио в 1837 г.

Германские государства явились пионерами в законодательстве о дефективных детях. Пруссия и в этом отношении была впереди, хотя в Баварии первые меры были опубликованы уже в 1822 г. Было признано, что школы-пансионы слишком дороги, чтобы охватить всех детей страны. Поэтому прусское правительство учреждает специальные школы для подготовки учителей для глухонемых, в 1827 г., с тем, чтобы в последствии эти учителя на местах в обыкновенных школах обучали глухих детей. Таким образом, впервые были основаны дневные школы для глухих без пансионов. Первый закон об обязательном обучении глухих был издан в Пруссии для Шлезвиг-Гольштейна в 1805 г. Саксония ввела обязательное обучение глухих и слепых в 1873 г. Первым систематическим законом, определяющим систему мер по обучению глухих и слепых является английский закон 1893 г. (the Blind and Deaf Children Act). Согласно этому закону родители обязаны дать достаточное (efficient) начальное образование как глухим, так и слепым детям. Отсутствие государственной школы в данной местности не освобождает родителей от этой обязанности; § 2 закона обязывает местные самоуправления предоставлять всем слепым и глухим детям достаточное образование. В Пруссии правительство в 1906 г. распространило закон 1900 г. о заброшенных детях на глухих и слепых детей, что на практике привело к обязательному обучению их (специальный закон 1911 г.). В Америке хотя большинство штатов и содержит школы для глухих и слепых, но они до сих пор освобождены от обяз. обучения.

Забота о калеках и инвалидах привлекла общественное внимание гораздо позже. Первая школа для детей инвалидов была учреждена в Мюнхене в 1832 г. Курцем; в 1844 г. она была принята государством. В Англии первые школы этого рода были основаны в Лондоне в 1851 г. для девочек и в 1865 г. для мальч. В Америке первая частная школа для инвалидов — в Нью-Йорке в 1861 г. и первая государственная там же в 1888 г. В Германии калеки и инвалиды не освобождаются от обязательного обучения, и в 1920 г. был издан закон о специальной регистрации всех детей этой категории. В Америке многие штаты имеют школы этого рода, но законодательство не сообщило им обязательного характера. Очень

высоко поставлено дело обучения детей калек в Чехословакии (Jedličkův Ustav в Праге), хотя и здесь нет еще обязательности учреждения особых школ. В Англии первый акт о дефективных и больных эпилепсией детях (1899 г.) возложил на родителей обязанность посылать своих детей-инвалидов в специальные школы, но только в тех случаях, когда местное самоуправление обратится в суд. В 1914 г. этот акт был исправлен, и обучение инвалидов в специальных школах стало обязательным (как для родителей, так и для местных самоуправлений).

Умственно-дефективные дети долгое время почитались неспособными к обучению. Первая попытка обучить идиота была сделана Итаром (Itard) в Париже. После пяти лет труда он отказался достигнуть положительных результатов. Первая школа-пансион для слабоумных была открыта в Австрии в Зальцбурге в 1816 г. G. Guggenmoos'ом, но она была закрыта в 1835 г. вследствие недостатка средств. Пионером в этой области является доктор E. Seguin, который основал школу для слабоумных детей в Париже в 1837 г. Его труды об идиотизме до сих пор не потеряли своего значения. В Германии первые классы для умственно-отсталых детей были основаны в Галле в 1859 г. Дрезден учредил городские классы для слабоумных в 1867 г. В Америке первая частная школа была открыта в 1848 г. в Массачузете и первая государственная школа в Нью-Йорке в 1851 г. В России первая частная школа основана в Петербурге в 1882 г.[7]). В 1908 г. московское городское самоуправление учреждает первый вспомогательный класс при Ольгинско-Пятницком училище, в 1910 г. второй в Арбатском районе. К 1917 г. в Москве было открыто до 15 вспомогательных школ. В Петербурге первая вспомогательная школа открывается в 1912 г., но в 1915 г. она прекращает свое существование из-за недостатка средств. В провинции таких школ до революции не было. На юге России первая школа для умственно-дефективных была открыта в Одессе городским самоуправлением в 1919 г. В последнее время такие школы и дома стали учреждаться и в провинции.

Первый закон об обязательном обучении слабоумных был

---

[7]) Первый опыт устройства учебного заведения для старших групп ненормальных детей, трудных в воспитательном отношении, в России произвел главный начальник военно-учебных заведений ген.-ад. Н. В. Исаков (1821—1891). По его инициативе, в 1868 г. одно из военных училищ (в г. Вольске, сарат. губ.) было обращено в специальное заведение для воспитания тех детей, которые по малоуспешности, болезни и дурным свойствам затрудняли собою обыкновенные учебные заведения и могли оказывать вредное влияние на своих товарищей. Опыт этот дал прекрасные результаты, и бо́льшая часть воспитанников вольской школы заняли в жизни достойное положение. Об этом начинании Н. В. Исакова, выдающегося русского педагога, забывают; между тем самый термин — «дети, трудные в воспитательном отношении», принадлежит ему. Доклад о вольском опыте был прочитан проф. А. И. Сикорским на IV-м международном съезде по гигиене в Женеве (1882), и съезд тогда же высказался, что начинание Н. В. Исакова «заслуживает одобрения и подражания».

проведен в Саксонии в 1875 г. Английский Акт 1899 г. лишь разрешал самоуправлениям учреждать такие школы, и только акт 1914 г. вменяет им в обязанность образование слабоумных. Родители обязываются давать соответствующее образование на дому, если они не посылают своих слабоумных детей в специальные школы. Франция провела закон образования отсталых только в 1909 г.; закон не носит обязательного характера. В Америке первый закон о слабоумных детях проведен в 1912 г. в Штате Нью-Джерсей.

Морально-дефективные дети обратили внимание законодателей сравнительно рано. Первый закон о заброшенных детях был опубликован во Франции в 1791 г. Но хотя этот закон и требовал обучения всех заброшенных детей в специальных школах, на практике он не был проведен, так как таких школ не было вовсе. Первая частная школа для морально-дефективных была учреждена во Франции в 1817 г. Французское правительство основало первую государственную школу только в 1842 г. В Германии первая частная школа открыта в 1819 г. и первая государственная в 1834 г. Северо-Американские Соед.-Штаты, Англия и Австрия последовали этому примеру несколько позже. Однако, первые «реформаториумы» (reformatory — английский термин, принятый теперь и в сов. России), напоминали более тюрьмы, чем школы. Режим был очень суров, все внешние признаки тюрьмы (решетки, сторожа в форме и т. д.) существовали в этих «школах». Только во второй половине XIX-го века «реформаториумы» постепенно применяют новые методы. Наилучшие национальные системы образования морально-дефективных проведены в Великобритании, Франции и Германии. В Соединенных Штатах национальной системы нет и законодательство не носит обяз. характера.

В Великобритании учреждения для воспитания морально-дефективных детей делятся на три группы. Первая — это так называемые «индустриальные» школы (industrial schools) для потенциальных преступников вплоть до 14-летнего возраста. Вторая — это исправительные школы — «реформаториумы» (reformatory schools) для детей в возрасте 12—16 лет. Эти две группы как-бы перекрещиваются для возрастов 12—14 лет. Третья — это так называемые институты (Borstal Institutions) для молодых рецидивистов в возрасте 16—21 года. Эти три типа учреждений имеют каждый особую историю и происхождение и только недавно сведены в одну систему. Индустриальные (не смешивать с промышленными школами для нормальных детей) школы развились в 40-х годах прошлого столетия из так называемых «нищих» школ (ragged schools), и после закона 1854 г. были подчинены государственной инспекции. Первый «реформаториум» был основан по частной инициативе в 1840 г. Правительство пыталось учредить исправительные школы при тюрьмах, но после 1854 г. эти учреждения стали открываться, как независимые школы. Институты-Борсталь

развились из тюремных отделений для несовершеннолетних преступников не так давно. Первый опыт был проведен в 1902 г. в местечке Borstal (отсюда и название). После первого закона 1854 г. следующий закон о морально-дефективных был издан в 1866 г. Последние систематические акты — это Children Act 1908 г. и Prevention of Crime Act того же года. Согласно этим законам все дети до 14 лет, находящиеся в состоянии нравственной беспризорности или в преступном сообществе, могут быть отданы по постановлению суда в индустриальные школы. То же может быть постановлено относительно детей до 12 лет в случае уголовного проступка, или если родители докажут на суде свою неспособность проводить контроль над ребенком и выскажут пожелание отдать его в такую школу. Малолетние преступники, между 12 и 16 годами, после приговора суда отсылаются в исправительные школы — реформаториумы. Юные преступники, не моложе 16 лет и не старше 21 года, обычно после повторного приговора ссылаются в Борсталь-институты на срок от одного до трех лет, где содержатся под строгой дисциплиной. Индустриальные школы в большинстве случаев содержатся местными самоуправлениями; почти все исправительные школы — частными обществами, а Борсталь-институты — министерством внутренних дел (Home Office).

Во Франции разделение малолетних морально-дефективных на три аналогичные группы было проведено по закону 1850 года. Соответствующие учреждения суть: 1) colonies penitentiaires для новичков, 2) colonies correctionelles для приговоренных судом детей и 3) особые отделения тюрем для юных преступников. Во Франции все сироты и найденыши содержатся государством еще со времени революции. В 1889 г. к этим группам «государственных воспитанников», особым законом были присоединены все дети морально беспризорные и дети приговоренных уголовных преступников. С тех пор эти дети или воспитываются государством в специальных интернатах или же передаются на воспитание крестьян, под наблюдением государства. Последние законы о заброшенных детях были изданы в 1904 г. и 1921 г.

В Германии обучение морально-дефективных детей впервые было установлено в 1896 г., законом, изданным в развитие §§ 1666 и 1838 гражданского кодекса. Различные германские земли издали соответствующие законы в разные периоды. Систематический закон был издан в Пруссии в 1902 г. Наконец, последний по-военный акт 1922 г. объединил и систематизировал все меры, касающиеся беспризорности (см. статьи проф. А. Маклецова в «Русской Школе за рубежом», книги 10, 11, 13—14).

Следующая таблица дает даты первых школ, учрежденных государством и местными самоуправлениями или частной инициативой по шести великим державам:

страна / школы	Школы для слепых		глухих		калек		умств. деф.		морал. деф.		одар.
	частн.	гос.	частн.	гос.	частн.	госуд.	част.	госуд.	частн.	гос.	гос.
Великобр. .	1791	1879	1771	1874	1851	1899	1864	1892	1840	1854	—
С.-А. С. Шт.	1832	1837	1817	1823	1861	1888	1848	1851	1825	1847	1900
Германия .	—	1806	1778	1798	1832	1844	1859	1867	1819	1834	1909
Франция . .	1784	1791	1770	1791	1845	1862	1839	1909	1817	1842	—
Австрия . .	1808	1816	—	1779	—	1900	1816	1885	1848	1884	1919
Россия . .	—	1807	—	1806	1892	1918	1882	1908	?	1918	—

Этот краткий очерк истории образования дефективных детей указывает, что все главные культурные страны признали ответственность государства по отношению к ненормальным детям, и что систематическое законодательство о них уже проводится в жизнь. Одна лишь группа «ненормальных» детей, именно группа одаренных, еще не получила всеобщего признания. За исключением С.-А. Соед. Штатов, Австрии и Германии, нигде в других странах не основано особых школ для одаренных. Конечно, средние школы и университеты существуют столетия, и можно сказать, что эти учреждения дают полный простор «одаренным» и во всяком случае являются школами для людей выше среднего уровня. Это верно по отношению к одаренным детям состоятельных родителей, — они действительно имели возможность развивать свои дарования и при старой системе. Что же касается одаренных детей бедных родителей, то они, как правило, должны были удовлетворяться начальной школой. Но даже средние школы и университеты существуют не как учреждения для образования одаренных детей: они принимали и сейчас принимают учащихся средней интеллигентности, если они внесут плату за право учения. Единственным отделом для одаренных студентов можно почитать англо-саксонские postgraduate departament (вроде нашего оставления при университете), но и они доступны лишь состоятельным. Одаренные дети не только требуют больше материала для усвоения, — они гораздо более нуждаются в особых методах обучения и индивидуальном подходе. Если обыкновенные дети могут быть обучаемы в классах хотя бы в 40 человек, то одаренные лишь небольшими группами и часто индивидуально. Поэтому ни средние школы, ни университеты, так. как они существуют сейчас, не могут удовлетворить потребности в особых школах для одаренных.

Впервые классы для одаренных были открыты в Америке. Целый ряд планов, один за другим, возникает в связи с этим. В Сен Луи еще в 1868 г. был введен так называемый план коротких периодов. Так называемый Кембридж-план или план двойной программы основан в 1891 г. Сен Барбара план, первоначально предназначавшийся для дефективных, был распространен на одаренных в 1899 г. Наконец, в 1912 г. возник Дальтон-план. Все эти планы. однако, не выделяли одаренных в особые школы, а старались разрешить

проблему внесением поправок в старую систему обучения. Одни давали возможность одаренным пройти ту же программу в более короткий срок, другие — в тот же срок расширенную программу и третьи — комбинацию обоих методов. Скоро, однако, выяснилась необходимость в особых школах, с особыми методами и программами. Такие школы были впервые основаны в Нью-Йорке в 1900 г. С тех пор многие города последовали его примеру. В Германии самой известной системой дифференциации образования является маннгеймская система д-ра Зиккингера. Первые опыты отдельных классов для отсталых детей были сделаны в 1899 году. В 1909 году Зиккингер ввел также особые классы для способных детей. К концу мировой войны, в 1917 г., городские самоуправления Гамбурга, Лейпцига, Бреславля и Берлина также ввели свои системы особых классов или школ для одаренных. Самым интересным опытом следует признать австрийские государственные школы-интернаты для способных детей из народа. В 1919 г. австрийское правительство преобразовало шесть кадетских корпусов и девичьих институтов в общереспубликанские интернаты для наиболее способных мальчиков и девочек, которые обучаются всецело на средства государства. Эти стипендиаты выбираются из школьников всех провинций, независимо от положения родителей[8]).

С первого взгляда может показаться, что выставленное здесь требование особых школ для одаренных — не демократично и как-будто противоречит требованию общей школы для всех. Действительно, если демократию понимать, как уравнительное однообразие, тогда принцип индивидуализации не демократичен. Однако, уравнительное обучение не только невозможно на практике, но и несправедливо. «Равные возможности для всех» означает, что все должны получить образование соответственно своим способностям. Очень мало найдется людей, которые стали бы протестовать против учреждения особых школ для дефективных детей, но многие протестуют против учреждения особых школ для одаренных. Одаренные дети уже обладают огромным преимуществом, зачем же усиливать их превосходство еще особым образованием, говорят противники. Ведь, таким образом, снова получится аристократия, обособленная от народа. — До известной степени эти рассуждения верны, но эта новая аристократия будет аристократией ума и воли, а не крови, будет крепко связана со всеми слоями населения и будет воспитана на народные средства для народа. Государство и народ нуждаются в вождях не меньше, чем в гражданах, и поэтому

[8]) Методы отбора одаренных детей различны. В Америке отбор производится, главным образом, на основании психологических методов и I. Q. (Intelligence Quotient), «показателя одаренности». В Австрии был введен специальный экзамен, а в Германии употребляются оба метода. Все методы дают удовлетворительные результаты, но так как опыт еще сравнительно не велик, то трудно сказать, какой из них является наилучшим.

потенциальные вожди должны получить полную возможность развить свои способности, точно так же, как и обыкновенные дети должны получать возможность развить свои. Дифференциация, а не однообразие — является сущностью демократии.

Конечно, на практике отбор одаренных должен сопровождаться чрезвычайно тщательными испытаниями и тестами, поставленными в такие условия, чтобы в детях не могли развиваться какие-либо нежелательные чувства. Та же тщательность должна быть соблюдаема при определении дефективных. Дело в том, что до сих пор не установлены абсолютные границы между дефективными и нормальными, с одной стороны, и между нормальными и одаренными, с другой. Явные случаи вполне ясны и легки для классификации, но пограничные случаи могут быть свободно отнесены в разные группы двумя различными испытаниями. Ошибки неизбежны, и поэтому должна быть оставлена возможность для перераспределения сомнительных случаев после определенного периода. Вообще вся система специальных школ для исключительных детей должна быть развита в тесной связи с общей государственной системой школ так, чтобы переход из одной группы школ в другую мог совершаться быстро и безболезненно. Различия между типами школ должны быть по возможности столь же постепенны, как и различия в способностях детей.

В заключение приведу данные о специальных школах в России[9]). В 1914 г. в России было 36 школ для слепых с 1.600 учащихся; 51 школа для глухонемых с 2.377 учащихся и особые классы для отсталых детей в Москве (15) и Петербурге (2). Количество исправительных учреждений для малолетних преступников мне неизвестно. Следующие данные относятся ко всему СССР за 1924 г.:

	умств.-дефект.		морально.-деф.		физич.-деф.	
	школ	домов	школ	домов	школ	домов
учащихся . .	3.809	3.230	2.786	8.225	4.059	5.721
учреждений .	46	46	56	161	79	95

Из учреждений для физически-дефективных — 63 с 3.250 призреваемыми — предназначены для глухих. В РСФСР всего 32 школы для слепых, с 1.100 учащихся. Есть специальные детские дома для калек, для эпилептиков, для венериков и сифилитиков. Главная масса этих учреждений сосредоточена в Москве (70 учрежд. с 5.500 уч-ся) и Петербурге (70 учрежд. с 6.500 учащихся), в Одессе 16 учрежд. с 1.000 учащихся. Школ для одаренных, насколько мне известно, в России нет.

Н. Ганц.

Лондон, февраль 1929.

---

[9]) Данные взяты из книги «Вопросы воспитания слепых, глухо-немых и умственно-отсталых детей» под редакцией Л. Выгодского, а также из отчета ЦСУ за 1925 год.

Внешкольное образование русского населения в Латвии

Нужды и потребности внешкольного образования среди русского населения маленькой Латвии примерно таковы же, каковы были в свое время в великой России, только, быть может, острее чувствуется неотложность удовлетворения их в силу новых политических условий. Русских-великороссов в Латвии около 200.000 (10% общего числа населения) и кроме того белоруссов до 40.000 (3%); они являются постоянными местными жителями и по своему социальному составу вполне соответствуют русскому населению России, с которым были раньше органически связаны. В громадном большинстве это жители деревни, крестьяне (70%). Русских горожан не больше 30%, среди которых преобладают рабочие, ремесленники, мелкие торговцы и т. д. Как в прежнее время, так и теперь, русское крестьянство стоит обидно низко в культурном отношении. По переписи 1928 г. не умеющих читать среди русских мужчин оказалось 39%, среди женщин 59%. По сравнению с соседями-согражданами латышами, немцами, евреями, среди которых % неграмотных незначителен[1]), культурная отсталость русских особенно бросается в глаза.

Низкий культурный уровень в свою очередь отражается неблагоприятно на экономическом, социальном и даже политическом положении русских в демократической Латвии. Русские крестьяне и рабочие обречены на низкий заработок, на более тяжелый труд; русские не играют в общественной и государственной жизни той роли, которая должна бы им принадлежать, как наиболее крупному меньшинству Латвии. То духовное влияние, какое должна бы иметь в стране русская культура, в известной мере также ослабляется недостаточной культурностью русской массы. Печально, наконец, что русское население, вследствие малокультурности, труднее поддается обязательному школьному обучению, недостаточно сознает значение его. Да и самые результаты школьного образования не отличаются устойчивостью и полнотою, вследствие того, что темная крестьянская среда духовно принижает окончивших школу. Таким образом борьба с народным невежеством и малокультурностью, распространение грамотности среди массы населения — главная задача нашей внешкольной работы. Выполнение ее — дело нашей национальной чести и находится в зависимости в значительной мере от нашей самодеятельности и организованности.

---

[1]) По переписи 1928 г. неграмотные латыши составляют: мужчины — 9%, женщины — 13%; у немцев неграмотных еще менее: мужчин — 2,5%, женщин — 3,0%; у евреев: мужчин — 9%, женщин — 15%.

В Латвии внешкольное образование является делом общественной и частной инициативы. Министерство образования и обществ. самоуправления не вводят его в круг своих прямых обязанностей, занятые осуществлением обязательного школьного обучения. Господствующая народность — латыши — в борьбе за свою национальность уже с давних времен привыкли смотреть на культурную работу, как на дело обще-народное, как на результат национальной самодеятельности и организованности. Поэтому у них ещё с довоенного времени существуют крепкие и богатые культурные общества, играющие очень большую роль в поднятии общей культуры населения. Совсем не то у нас русских. Наша народная масса привыкла смотреть на школу и на образование, как на какой-то дар сверху, не требующий ни расходов, ни усилий со стороны населения. В положении господствующей народности мы не чувствовали необходимости бороться за свою культуру, поднимать национальное самосознание, развивать культурную самодеятельность. Теперь, когда изменилось наше политическое бытие, и русские в Латвии оказались в положении меньшинственной народности, мы переживаем те настроения, проникаемся теми национально-культурными стремлениями, которые в свое время побуждали латышей к культурной самодеятельности. Конечно, известную роль сыграла мировая война и революция, которые не могли не всколыхнуть народной массы, не могли не разбудить её от вековой апатии, которые должны были вызвать интерес к происходящим катастрофическим социально-политическим событиям и пробудить сознание своих прав и потребностей даже в тёмной народной массе. Отсюда появилась тяга к газете, к книге, вырастало желание учиться грамоте. Всё это создавало и создает благоприятную почву для национально-культурного движения, для внешкольно-просветительной работы, и первым делом для борьбы с народным невежеством. Но на первых порах своего нового политического бытия русское меньшинство чувствовало какую-то неуверенность в себе и в своих силах, не хватало ни организованности, ни самодеятельности. Быть может, поэтому более или менее систематическая и планомерная работа в области просвещения среди взрослых началась лишь года три тому назад. с открытия второго Сейма в Латвии, в который русское меньшинство послало впервые пять представителей, проявивших бóльшую заботливость о русских культурных нуждах.

Первой задачей в деле развития внешкольного образования нужно было считать объединение интеллигентных сил, создание культурных организаций для работы на местах и пробуждение местной инициативы. Дело началось с Риги. В 1926 г. открылось рижское просветительное общество, которое на третьем году своего существования насчитывает свыше 350 членов и довело годовой бюджет до 20.000 лат (около 150.000 крон чешских). При его содей-

ствии стали открываться просветительные общества в провинции. В данное время таковых имеется 25, из них 8 в городах и 17 в сельских местностях. Все русские волости имеют такие общества. Открытие их продолжается. Надо надеяться, что они будут всюду, где есть русское население, русская школа и русские деятели. В состав сельских обществ обычно входят учителя, священники и рядовые крестьяне. Общий бюджет их за 1927 г. составляет свыше 60.000 лат (450.000 ч. кр.). Все русские общества с 1927 г. объединились в Союз с правлением в гор. Риге. На ежегодных делегатских съездах представителей обществ Союз объединяет местную работу, вырабатывает общий план и устанавливает просветительные нужды первой очереди. Задача Союза также всемерно содействовать открытию новых обществ, изыскание правительственных пособий на внешкольную работу и выполнение просветительных мероприятий широкого значения. За первые два года своей деятельности Союз организовал 6 новых обществ, собрал до 25.000 лат средств на внешкольное образование (160.000 чешск. крон), открыл 26 народных библиотек и организовал передвижные лекции с кино-сеансами.

Союз и местные просветительные общества признают просветительными мероприятиями первой очереди *народные библиотеки* в целях поддержки и укрепления школьной грамотности и удовлетворения назревшей потребности в книге, в чтении. Поэтому первые заботы и направляются на открытие их. На содержании Союза и местных обществ в данное время находятся 31 народных библиотек разной ценности — от 200 до 10.000 томов. В основе каждой библиотеки лежит примерный список книг из сочинений русских классиков и популярно-научных по разным отраслям знаний. Где имеются подходящие условия, открываются при библиотеках читальни. Район деятельности сельской библиотеки пока велик — до 20 и больше верст и охватывает примерно 5 школьных районов. С каждым годом число библиотек должно расти и соответственно будет уменьшаться район их работы.

Новое время принесло новые заботы и новые средства удовлетворения их. Старые методы внешкольной работы — курсы, чтения с туманными картинами, издание журналов, организация кружков, театров и инсценировки, даже библиотека и экскурсия не стали, повидимому, иметь для современного поколения того обаяния, которым они пользовались в первом десятилетии XX в. Почему-то кино захватило душу теперешних людей всех национальностей. Этот интерес к кино был правильно отмечен и использован центральным союзом русских просветительных обществ. Союз приобрел передвижной киноаппарат и динамо, пригласил лектора-инструктора (с высшим образованием и лекторским опытом в народных университетах) и предпринял таким образом устройство лекций с кино-сеансами. В течение прошлого 1928 года состоялось

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 335 - 354

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

143 сеанса в 90 пунктах Латгалии (бывшие двинский, режицкий, люцинский, иллукстский и часть островского уездов). Обычно эти сеансы устраивались в школах. Общее число посетителей превысило 13.000 человек. Программа кино и организация сеансов были несложны. Обычно лектор приезжал во время учебных занятий. Учителя и дети почти всегда помогали устройству сеанса. Окна, по возможности, тщательно занавешивались, прибивался экран, устанавливались кино-аппарат и маленькая динамо-машина. Последняя приводится в движение человеческой силой и дает колеблющийся, прерывающийся ток, что отражается на яркости изображения. Кроме того довольно часты случаи перегорания лампочек, вследствие слишком сильной работы динамо. Но во всем есть свои хорошие стороны: ребята знакомятся с этой важной в наше время машиной, немного даже работают с ней, получают понятие о вольтаже, о вольтметре, об электричестве.

Программа сеанса обычно состоит из 7—8 фильм. Метраж программы — 1.200—1.400 метров. Фильмы частью являются собственностью союза, частью берутся на прокат. Само собой разумеется, что кино просветительного общества избегает всяких американских мелодрам и детективных романов. По возможности, хотелось бы иметь часто русскую программу, но очень трудно в настоящее время подобрать такую. Демонстрирование фильм сопровождается лекциями. Лекции обычно невелики, лишь бы у слушателя перед просмотром картины была более или менее полная концепция материала фильмы, детали соображаются при демонстрировании. Таким образом, кино центральн. союза просветительных обществ не «великий немой», а говорящий[2]).

Наряду с кино-лекциями местами в деревнях ведутся чтения-беседы с волшебным фонарем. Живое слово лектора и при таких условиях имеет успех в нетребовательной деревне, жаждущей нового, неизвестного, освещения того, что творится на белом свете. Благодаря несложности этого просветительного средства приходится пользоваться им, пока кино не вытеснит его из глухих углов. К ведению чтений-бесед начинаем привлекать деревенскую молодежь из числа

---

[2]) Любопытно отношение зрителей-крестьян к содержанию картин. В одной небольшой школке на сеансе для взрослых на вопрос: что хотите смотреть — «Петра Великого» или американскую комедию «Шалости Бустера», — голоса разделились. Только 12 человек хотели Петра I, большинство же — человек 40 — было за комедию. Пришлось поставить комедию, но чтобы не обижать меньшинство, показали и «Петра Великого» к искреннему удовольствию аудитории. В заключение устроили опять голосование: что было лучше? Только двое высказались за американскую комедию (да и то, как потом сказали, из-за упрямства). В другой раз испытанию были подвергнуты «Вій» Гоголя и комедия из жизни американских детей «Боб и Сам». Аудитория единогласно отдала симпатии «Вію». А постановка американской фильмы была прекрасная, прямо несравнимая с русской.

более развитых и начитанных. Их беседы по поводу читаемого ближе крестьянам и более располагают к собеседованию.

В ближайшем будущем предполагается использовать еще одно средство для пропаганды пользы и значения образования и необходимости знаний — передвижную выставку картограмм и диаграмм, наглядно изображающих влияние образования на разные стороны жизни человека и народа, сопровождаемую также живыми объяснениями и беседами. Опыты такого рода в довоенное время давали хорошие результаты, выясняя практическую полезность знания.

Наконец, исключительно положительное влияние на возбуждение интереса к родной культуре и к просвещению имеет у нас «день русской культуры». Впервые, 4 года тому назад, он был устроен в Риге, а ныне его праздновали уже в 20 деревнях и городах: с каждым годом «день культуры» становится популярнее и все шире захватывает русское население; в некоторых местах на него собираются 3—4 тысячи народу. В Латвии этот русский день является не только днем выяснения наших культурных ценностей, но и выявлением наших культурных достижений за год, а вместе — днем пропаганды просвещения. Поэтому в программу дня входят не только речи о значении родной культуры, песни в исполнении народных хоров, русская музыка, русская пляска, спектакли, гимнастика и проч., но также выставка — школьная, крестьянских рукоделий, оригинальных работ, русских костюмов и пр. Все чаще на этих праздниках появляются крестьяне в русских сарафанах, поддевках, вышитых рубашках. Кое-где практикуется поощрение русских костюмов призами за красоту, выдержанность русского узора, типичность и т. п. Празднично настроенная толпа нередко принимает участие в выступлениях: пожилые женщины устраивают хороводы под старые песни, мужчины проявляют искусство в русской пляске, молодежь охотно вызывается на спортивные состязания. Празднование обыкновенно происходит под открытым небом: на деревенской площади, на лесной полянке, на лужке за деревней и т. д. «День» заканчивается обычно современными танцами молодежи. Но общий характер его определенно национальный, пробуждающий и воспитывающий национальное сознание и поднимающий в глазах населения значение родной культуры. Если теперь в русской деревне можно усмотреть признаки национально-культурного движения, то она обязана этим прежде всего «дню русской культуры».

На подготовленной, таким образом, почве возможны внешкольно-просветительные мероприятия, требующие известной настойчивости, усилий и систематической работы со стороны населения. Таковы занятия со взрослыми. Откровенно говоря, в деревне они пока прививаются слабо: нужны уж очень большое желание учиться и волевые усилия, чтобы собираться на эти занятия раза 3—4 по вечерам за несколько

верст; не мало жертвенности требуется и от сельского учителя, чтобы отдавать относительный досуг, после трудового дня, дополнительным занятиям со взрослыми. В городах — другое дело: учащиеся всегда имеются, находятся и преподаватели, располагающие свободным временем. Поэтому в истекшем году вечерние занятия велись в 5 городских местностях и только 3 деревенских. Программа вечерних занятий различна — в зависимости от местных условий и спроса, — начиная от обучения грамоте и кончая курсом шестиклассной основной школы и даже бухгалтерских классов. Число учащихся колеблется от 15 до 120 человек на школу.

Нельзя не пожалеть, что занятия со взрослыми, являющиеся могучим средством умственного развития и борьбы с безграмотностью, прививаются туго. Помимо внешних неблагоприятных к тому условий, повидимому, существенная причина в том, что не найден и не выработан еще тип школы для взрослых, отвечающий характеру и бытовым условиям русского населения. Над этим вопросом приходится задумываться русским просветительным организациям в Латвии. Пред ними стоит большой трудности неотложная задача удовлетворения духовных запросов и воспитания рабочей и крестьянской молодежи, лишенной повышенного школьного образования. Пройдя через основную 4-летнюю школу, эта молодежь не довольствуется жизнью окружающей среды, испытывает неудовлетворенность в духовной жизни и, при наличии накопляющейся физической энергии, выражает её в разного рода отрицательных проявлениях (хулиганство, разгул, произвол и пр.), на что так жалуется современная деревня. Просветительные общества пытаются пока занять молодежь разумными развлечениями и привлечением к организационной работе в обществе. Театральные постановки, которые устраиваются обычно каждым просветительным обществом несколько раз в году, всюду теперь производятся при участии деревенской молодежи. Если игра деревенских артистов далека от идеала, то во всяком случае вызывает большой интерес деревни, а главное — захватывает исполнителей и толкает их на путь самообразования, интенсивной культурной работы, преданности своему просветительному обществу. Из них создаются кадры нужных в деревне местных культурных работников. Чтобы помочь увлечению постановкой спектаклей, союз просветительных обществ намерен пригласить на зимний сезон 1928—29 г. инструктора-организатора театральных кружков в деревне; он занят теперь подбором театральной библиотеки для снабжения пьесами деревенских любителей драматического искусства.

Большое внимание обращается просветительными обществами также на организацию народных хоров из деревенской молодежи. Спрос на хоры особенно возрос в связи с празднованием «дня культуры»: без хора, без пения праздник немыслим. К сожалению, устройство народного хора дело

не легкое: пение слабо развито в нашей латгальской русской деревне; мужская молодежь уклоняется от участия в хоре, только девицы довольно охотно идут в него. Основой народных хоров обычно являются школьные хоры. Но наши школы тоже не могут похвалиться хорошей постановкой пения. Не хватает подготовленных руководителей. И все же теперь можно насчитать свыше двух десятков народных хоров, с успехом выступающих на народных праздниках и особенно в день культуры. Некоторые из них значительны по составу — до 100 человек и приобрели уже некоторую известность (напр., хор рижского просветительного общества). Чтобы поднять преподавание пения в школах и через них способствовать развитию народных хоров, Русский школьный отдел устраивает летом специальные курсы для подготовки учителей пения. Союз же просветительных обществ, с своей стороны, заручился сотрудничеством известного в бывш. Псковском краю организатора народных хоров регента М. Ф. Гривского и поручил ему руководительство народно-певческим делом на местах. Все это дает надежду на возможность устройства в недалеком будущем русского певческого праздника в Латвии, план и программа которого разрабатываются. Этот праздник и подготовка к нему в разных местах русской части Латвии, несомненно, поднимет в деревнях интерес к пению и послужит мощным толчком к развитию русских народных хоров.

В последнее время у нас предпринимаются попытки поднять интерес к родной старине в искусстве. В Риге, по инициативе И. Н. Заволоки, возникло Общество любителей старины, которое ставит своей задачей отыскание, сохранение и популяризацию русской старины и народных мотивов в прикладном искусстве. Весной текущего года этим обществом, при участии Ю. Д. Новоселова и С. Р. Минцлова, была устроена выставка русских народных рукоделий, вышивок, тканей. Опыт оказался удачным: собраны были интересные экземпляры русского народного орнамента. Выставка привлекла много посетителей. Предполагается такие выставки устроить и в русской провинции, приурочивая к каким либо народным праздникам, что должно встретить сочувствие в населении[3]). Кое-где в сельских местностях, в связи с пробуждением национального сознания, уже замечается бо́льшее внимание к своему национальному в украшениях, изделиях, в сдежде, и на местных выставках по сельскому хозяйству все чаще попадаются ткани, шитье, вышивки в русском духе, а на праздничных гуляниях можно встретить на девушках старинные русские украшения в виде серебряных цепей, брошек, ожерелий и вышитых старинных

[3]) Бо́льшая часть экспонатов этой выставки в августе 1928 г. была выставлена в Праге во время VI международного конгресса по рисованию; эти же экспонаты привлекали внимание посетителей выставки-базара, организованного гр. С. В. Паниной в Праге в декабре того же года.

головных уборов. Таким образом проектируемые передвижные выставки народного искусства будут иметь и окажут благотворное влияние в смысле уважения к родной старине, понимания ценности своей культуры и развития эстетического вкуса в народе.

Местами отдельные просветительные мероприятия начинают концентрироваться в идею народных домов. Затруднения материального характера задерживают претворение её в действительность. Но в трех местах уже народные дома осуществляются: один в городе (в Двинске), два в волостях (вышгородецкой и качановской). Эта трудная задача в двух случаях осуществляется при пособии правительства, в одном — целиком на средства местного просветительного общества. В Риге русское просветительное общество также поставило на очередь вопрос о постройке русского народного дома и образовало особый денежный фонд для этой цели.

Культурно-просветительная работа в таких центрах, как Рига, Двинск и Режица, не ограничивается только удовлетворением первичных просветительных запросов широких масс, но пытается итти навстречу и требованиям интеллигентных слоев общества. В этом отношении большое значение имеют устраиваемые в зимний сезон русским просветительным обществом лекции русских профессоров на темы литературного, исторического, философского, педагогического и общественного характера. В течение года в Риге выступали профессора: Кизеветтер, Мякотин, Бердяев, Франк, Зеньковский, Гессен, Милюков, Стратонов, Степун, Алексеев. Их лекции, несомненно, оказывали значительное влияние на русскую общественность, ставили перед ней волнующие проблемы, поднимали интерес к вопросам духа и культурного творчества. Да и не только в русской общественности: многие лекции посещались в большом количестве латышской, немецкой и еврейской интеллигенцией и встречали высокую оценку в нерусской прессе. Таким же успехом эти лекции пользовались и в провинциальных городах. Теперь их можно уже считать вошедшими в план русских просветительных мероприятий. Но хотелось бы придать им известную систему и сделать доступными не только центру, но и небольшим провинциальным городам и местечкам, где группируется русское население.

Заслуживает быть отмеченным также устройство в Риге и в провинции вечеров, посвященных памяти русских писателей и ученых по случаю их юбилеев. Таковы, напр., вечера Короленко, Блока, Гумилева, Гоголя, Некрасова, Зайцева, Вл. Соловьева, Лобачевского, Ушинского, Л. Толстого, устроенные до сих пор. В программу вечеров входят речи, доклады, воспоминания и литературно-музыкальные номера. В некоторых случаях память русских великих людей отмечалась устройством народных воскресни-

ков, где в популярной форме делалось сообщение о них, а затем исполнялась литературно-музыкальная программа.

Наконец, нельзя не упомянуть, что русская Рига может гордиться постоянным театром русской драмы, который приобрел репутацию серьезного художественного предприятия. Благодаря общедоступным спектаклям, предоставлению бесплатных мест рабочему населению и поездкам артистов драмы даже по сельским местностям, художественное влияние русского театра довольно широко и проникает в самую толщу русского населения. Русский театр является частным предприятием, но пользуется пособиями от казны и от города Риги в размере примерно 40.000 лат (300.000 ч. кр.).

В последнее время Центральный Союз русских просвет. обществ взял на себя инициативу обследования в Латгалии русского фольклора и остатков народного искусства, быта, регистрацию памятников старины и пр. Союз рассчитывает на помощь в этом деле учителей, агрономов, духовенства, кооператоров, сельских торговцев, развитых крестьян, даже школьников старших классов и т. п. Некоторые любительские записи уже имеются. Правление Союза выработало, на основании практики Русского Географического общества и Краеведческого института, анкеты для записи говоров, сказок, легенд, песен, пословиц, поговорок, примет, бытовых обычаев, игр, хороводов, обрядов и т. п.; готовы уже инструкции, программы и т. д. Предполагается уделить большое внимание обследованию городских и сельских храмов, часовен, молитвенных домов, кладбищ, также собиранию карт, рисунков, гравюр, картин, фотографий местностей, ландшафта, зданий, городищ, укреплений, могильных развалин и т. п., наконец описанию и даже приобретению старинных книг, рукописей, планов, монет, предметов украшений, одежды, утвари, посуды, музыкальных инструментов, орудий труда, амулетов, печных изразцов, оконных наличников и пр.

Настоящий обзор русского внешкольного образования в Латвии не полон. Он касается, главным образом, деятельности русских просветительных или соприкасающихся с ними организаций. Вне их стоят, напр., весьма солидные библиотеки русского клуба в Риге, литературного общества в Либаве, учительского союза в Двинске, насчитывающие до 15—20.000 томов каждая и обслуживающие читателей — членов этих организаций (за исключением последней, выдающей книги за плату всем желающим), до 10 частных платных библиотек. Но и приведенные сведения дают право сказать, что русскому меньшинству в Латвии не приходится жаловаться на неблагоприятные условия развития внешкольного образования. Можно выразить лишь пожелание, чтобы во внешкольной работе со стороны русского населения было проявлено больше инициативы, самодеятельности и организованности.

Е. Тихоницкий.

Некролог

А. А. Мануилов

15-го июня 1929 г. в Москве скончался первый министр народного просвещения при Временном правительстве Александр Аполлонович Мануилов. Он был у власти только четыре месяца (с марта по июль 1917 г).

В столетней истории русского министерства народного просвещения, предшествовавшей его управлению, едва ли можно указать время, менее благодарное для созидательной работы в области школы. Тогда все кругом рушилось и распадалось, старое отходило в небытие, а новое еще не строилось на его месте, а только разве декларировалось. Так было во всех областях общественной жизни страны, так было и в школьном деле, и здесь не могло быть иначе, не смотря на нетерпеливые желания новизны и давно назревшую потребность в преобразованиях. Ибо давно и справедливо сказано: «служенье муз не терпит суеты»... А «суета» того исторического момента проистекала из начавшейся ожесточенной борьбы за власть, выпавшую из рук представителей одряхлевшего старого порядка. Гражданская война в своем обнаженном виде походов и сражений еще не разразилась, но она уже шла в деревенских просторах и на тесных улицах городов, на беспрерывных шумных сходках, сборищах, митингах, в собраниях, совещаниях и заседаниях. Бурливая волна споров и раздоров вздымалась у самого порога Временного правительства, вторгаясь в его собственную среду, и положительно бушевала во всех этажах общественного здания, возглавляемого им. Понятно, что в подобной политической обстановке, осложненной вдобавок незаконченной мировой войной, в которую была вовлечена страна, Временное правительство обречено было на бездеятельность по части внутренних преобразований. Но это ясно для всех теперь, через десять лет, а тогда, в горячую пору всеобщего возбуждения, не было недостатка в нареканиях на Временное правительство именно за его реформаторскую медлительность.

Вызывало недовольство по той же причине и министерство народного просвещения, притом не только в широких кругах общества, но и в передовых слоях педагогической среды, которая не скупилась на попытки всяческого воздействия на министерство в целях немедленного осуществления своих давно лелеемых планов школьной реформы. При старом режиме эти планы не имели никаких шансов пробиться сквозь броню школьной рутины. Тем больше, казалось, следовало теперь торопиться, чтобы не упустить удобного момента. Но на самом деле момент был поистине неподходящий и неудобный для того, чтобы пустить в ход тонкий инструмент школьной реформы, если не иметь в виду чистейшую декларацию грядущего школьного обновления, которая затем может оказаться неоплаченным векселем. Последующий большевистский период дал много примеров подобных скороспелых возвещений о реформе, за которыми желанная реформа не воспоследовала. Министерство Мануилова не было склонно к таким словесным преобразованиям, а в области дела перед ним открывалась в то бурное революционное время, как это ни странно звучит, чисто охранительная или, точнее, восстановительная задача. Ее оно и выполнило.

Надо напомнить, что М. стал у руля просвещения тотчас по образовании Временного правительства не случайно. Сам он меньше всего стремился к этому. Профессор и публицист, он охотнее остался бы и после революции в кругу своих обычных занятий, которым была отдана вся его трудовая жизнь. Но на него, как и на некоторых других членов первого состава Временного правительства, указал «глас народа» или, говоря современным языком, голос общественного мнения. А русское общество в февральские революционные дни просто не представляло себе на посту министра народного просвещения никого другого, кроме Александра Аполл-

лоновича Мануилова. Оно призвало его на этот пост не потому, что верило в его административные способности: оно не знало и не могло знать, есть ли они у него. И не потому, что разделяло его взгляды на желательные преобразования на разных ступенях и в разных отраслях народного просвещения: нет, оно знало его как выдающегося ученого экономиста и не могло подозревать в нем школьного реформатора, несущего готовый план обновления русской школы. Но оно знало М. еще как вождя в борьбе за свободу науки и университетскую автономию, который сумел объединить вокруг себя все живые силы русского ученого мира и в течение нескольких лет защищал профессорскую кафедру от посягательств на ее независимость с двух сторон: от превращения ее в игрушку политической демагогии и от обращения ее в орудие реакционной бюрократии. Эта борьба привела в 1911 г. к катастрофе, жертвой которой стал старейший русский университет. Ректор московского университета М. и его ближайшие сотрудники по управлению университетом — профессора Мензбир и Минаков — были противозаконно отставлены от своих академических должностей и лишились кафедр. Реакционное правительство последних лет царствования Николая II готово было торжествовать победу, но получило жестокий моральный удар: при всеобщем общественном одобрении 135 профессоров и доцентов московского университета вслед за своим вождем добровольно покинули свои кафедры в виде протеста против нарушения университетской автономии. Университет, конечно, пострадал, но ненадолго. В счете, по которому старый режим заплатил в феврале 1917 г., несомненно стояла и эта университетская история, и понятно, что на другой день после февральской революции имя М. было у всех на устах, как имя министра, призванного водрузить на Руси знамя свободы научного исследования и академической независимости.

Эту свою задачу министр М. разрешил сполна. Он вернул русской высшей школе ее автономию, он вернул ей и те богатые научные и преподавательские силы, которых она лишилась в борьбе за автономию. И на следующем этапе той же борьбы, которую высшая школа должна была и позднее вести — уже при большевиках, — университет был во всеоружии своих законных прав.

Но самому М. уже не суждено было вернуться к университетской деятельности: восстанавливая в правах университет и его деятелей, он не мог, конечно, восстановить свои собственные попранные права, как профессора московского университета. На министерский пост был призван уже не ректор и профессор московского университета, а скромный публицист, редактор «Русских Ведомостей».

Нужно отметить, что для выполнения своей задачи в качестве члена Временного правительства М. буквально был оторван от той работы журналиста, которой он отдал много лет своей молодости и к которой вернулся после университетской катастрофы 1911 г. В темную мартовскую ночь 1917 года, когда Москвою управляла уже новая революционная власть, он, подобно всем московским редакторам газет и журналов, был вызван прямо из редакции на какое-то совещание с командующим войсками московского военного округа. Не успело открыться это заседание, как прозвучал звонок петербургского телефона. Поспешивший к нему начальник округа тотчас же объявил, что вызывают не его, а министра народного просвещения Мануилова... Через минуту сам М., взволнованный неожиданным для него назначением, объявил нам, собравшимся на совещание, что должен немедленно ехать, что специальный поезд для него уже готов...

В течение четырех месяцев своего пребывания у власти М. неоднократно порывался сложить с себя это бремя. Он готов был подать в отставку на другой день по приезде в Петербург, как только ознакомился с действительным положением Временного правительства, и вторично намеревался уйти вместе с Милюковым в конце апреля, но был удержан от этого шага центр. комит. конституционно-демократической партии, к которой принадлежал. В начале июля он вместе с А. И. Шингаревым окончательно порвал с Временным правительством, находя совершенно недопу-

стимыми те уступки украинскому сепаратизму, на которые дали предварительное согласие некоторые члены Временного правительства, побывавшие перед тем в Киеве.

Сложив с себя звание министра и члена Временного правительства, М. вернулся опять к своим занятиям в «Русских Ведомостях», не прекращая и научной работы. Как раз в 1918 году вышел его курс политической экономии, вызвавший весьма одобрительные отзывы научной критики (напр., П. Б. Струве). Здесь кстати помянуть, что его исследование об аренде в Ирландии считается классическим сочинением в этой области. Не потеряла значения и другая его крупная работа — о понятии ценности в классической политической экономии. Но ни научная, ни публицистическая деятельность М. на этот раз не могли восстановиться на сколько-нибудь продолжительный срок. Он не успел выпустить даже вторую половину своего курса политической экономии, так как уже в начале лета 1918 г. должен был скрыться из Москвы.

После нескольких лет странствований по югу России (читал лекции в высших учебных заведениях в Екатеринославе, позднее на Кавказе), М. вернулся в Москву в 1921 году. Кафедра ему не была возвращена; не было места при новых условиях и для публицистической его деятельности. Но знания видного ученого экономиста в эпоху НЭПА могли быть использованы в деле восстановления денежного обращения или при составлении земельного кодекса 1922 г., представлявшего первую попытку отхода от революционного коммунистического аграрного законодательства. Но и в качестве «спеца» М. оставалось работать уже недолго. Он стал глохнуть, а два с половиною года назад его поразил паралич рук, ног и языка. Крепкий организм его поборол отчасти и этот страшный недуг; движения рук и ног до известной степени восстановились, но ни слух, ни речь не вернулись. Остаток дней больной старик провел в четырех стенах своей комнаты. Ближайшей причиной его смерти явилось воспаление легких. Он умер 68 лет от роду и похоронен в Москве, в которой протекла большая часть его плодотворной жизни.

Владимир Розенберг.

А. В. Васильев

В советской печати промелькнуло известие о смерти выдающегося русского математика профессора Александра Васильевича Васильева, игравшего значительную роль и в русской общественной жизни конца прошлого столетия и последних 10—15 лет, предшествовавших нашей национальной катастрофе. На этих страницах нам хотелось бы воспроизвести образ этого прекрасного русского человека, неутомимого и горячего работника в области просвещения родного народа, служению которому была посвящена вся его долгая жизнь. Оценка специальных математических работ А. В. для нас, к сожалению, непосильна, но, думается нам, и она будет кем-нибудь сделана — если не в русской, так в иностранной научной печати, которая хорошо знала А. В., с 1883 года и чуть ли не до самой своей смерти реферировавшего на немецком языке все работы русских математиков по анализу для известного «Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik», издаваемого в Берлине.

Родился А. В. в Казани 24 июля 1853 года. Отцом его был знаменитый ориенталист, академик В. П. Васильев, мать — дочь ректора казанского ун-та, проф. астрономии Ивана Михайловича Симонова, большого и весьма просвещенного ученого, оставившего после себя кроме научных и несколько литературных произведений. Вследствие перевода факультета восточных языков в Петербург, вскоре после рождения А. В. вся семья переезжает в столицу, и потому первые впечатления сознательной жизни и всё образование А. В. получает в Петербурге. Детство его проходит в обстановке, весьма благотворно повлиявшей на формирование его духовного облика. Лучшими друзьями отца А. В. во время его детства были, как об этом говорит сам А. В. в своей автобиографии, известный писатель П. И. Мельников (Печерский), А. И. Артемьев и В. И. Второв; оба послед-

ние принимали живейшее участие в горячей преобразовательной работе конца пятидесятых и начала шестидесятых годов. Живые, постоянные беседы отца и его друзей, при которых всегда присутствовал мальчик, вся атмосфера животворной «эпохи великих реформ», царившая в доме, дали первые сильные толчки к развитию умственной жизни даровитого ребенка. В четыре года мальчик уже читает, страстно тянется к ученью, побуждаемый живым примером отца, который неустанно и ничем не отвлекаясь, изо дня в день работал над своими рукописями. С пяти лет мальчик пристрастился к чтению газет, при чём для большего удобства он раскладывал газетный лист по полу и сам ложился на пол. Вероятно, под влиянием чтения газет, с одним более взрослым своим товарищем, мальчик собирался бежать к Гарибальди, горя желанием встать в ряды борцов за право. Читал мальчик всё, что попадало под руку, часто и то, что совершенно превышало детское понимание; известный в шестидесятых годах журнал «Морской Сборник», зоология Симашко, физика петербургского проф. Ленца были прочитаны им задолго до поступления в гимназию. Из книг, соответствовавших возрасту, светлое воспоминание оставил «Мир Божий» Разина (об этой книге с любовью отозвался и В. М. Гаршин в своей автобиографии), журнал «Рассвет». В этот детский период своей жизни А. В. особенно увлекался историей; между прочим, он мог по-памяти изложить генеалогию всех английских королей от Альфреда Великого до королевы Виктории... В деревне, в поместье отца, куда семья с начала 60-х годов стала ездить по летам, он присутствует при переговорах отца с его бывшими крепостными — сначала по поводу уставной грамоты, а потом по вопросам, связанным с выходом на выкуп, — слушает, не отрываясь, речи «барина» и «мужика» и, как сам он вспоминает впоследствии, — отдает свои симпатии «большею частью мирской сходке и её главному оратору и представителю, белокурому мужику Дмитрию Демидову»...

Одиннадцати лет поступает А. В. в 5-ю петербургскую гимназию, курс которой оканчивает в 1870 г. с золотой медалью. Директором гимназии был гуманнейший А. Н. Беляев, друг известного педагога А. С. Воронова (1819—1875). Латинский язык в гимназии преподавал даровитый учитель Погребов, к сожалению, рано скончавшийся, статья которого против увлечений классицизмом, помещенная в одном из лучших журналов того времени, в разгар спора между реалистами и классиками, произвела большое впечатление. Преподавание математики вёл в гимназии известный на всю Россию педагог К. Д. Краевич (1833—1892), отличавшийся стремлением к точности и определенности выражений, предъявлявший к своим ученикам очень высокие требования. О своих гимназич. годах А. В. на всю жизнь сохранил отрадное и светлое воспоминание. Под влиянием своих родственников С. П. и В. П. Максимовичей (первый — известный русский инженер, второй — профессор математики в казанском ун-те), а, главным образом, преподавателя Краевича, А. В. уже в гимназии увлекается изучением математики. Гимназический курс его не удовлетворял, и он еще в 7-ом классе гимназии самостоятельно проходит по Штурму основания дифференциального исчисления.

В 1870 г. А. В. поступает на физико-математич. ф-т петербургского ун-та, очень серьезно занимается чистой математикой, успевает написать сочинение «Об отделении корней», за которое получает золотую медаль. Весной 1874 г. он оканчивает университетский курс, в ноябре того же года защищает диссертацию и сразу приступает к чтению лекций в казанском ун-те, приняв предложение занять в нём место приват-доцента и отказавшись от давно лелеянной мечты о поездке в Берлин, куда его тянуло желание послушать лекции знаменитых немецких математиков. А. В. считал себя обязанным возможно скорее начать трудиться «для пользы и счастья уботого и темного родного уголка».

Университетские лекции А. В. начал читать на 21-м году своей жизни, и в первый год его профессорской деятельности, кажется, все его слушатели были старше его по летам. Весь 1879 г. А. В. провел в заграничной командировке — в Берлине и Париже, занимаясь у Кронекера,

Вейерштрасса и Эрмита. Живая умственная и общественная жизнь Германии и Франции произвела на молодого ученого очень сильное впечатление.

По возвращении из заграницы А. В. принимает живейшее участие в земской деятельности. В 1880 г. крестьянский избирательный съезд выбирает его в гласные свияжского земского собрания. В том же году свияжское уездное земство посылает его гласным в казанское губернское земское собрание. Надо считать, что с 1880 г. всё свое свободное, от исполнения профессорских обязанностей, время А. В. отдавал земской деятельности, обращая особенное внимание на дело народного образования и вопросы экономические.

В течение шести лет (1883—89) А. В. исполнял обязанности члена от земства в свияжском уездном училищном совете, и в этой должности близко познакомился со всеми деталями дела народного просвещения. Первой целью своей деятельности А. В. поставил увеличение числа школ в уезде, для того, чтобы сделать школу возможно более доступною населению. Это скоро ему удается: число школ в свияжском уезде (2.774 кв. вер.) возрасло с 43 до 90, и свияжский уезд, как в отношении числа школ (1 школа на 920 жит.), так и по отношению числа учащихся к населению (1 учащийся на 28 жит.), занял одно из первых мест в России. Молодой, энергичный земский гласный скоро обращает внимание и на другие вопросы школьного дела — улучшение школьных зданий, устройство школьных садов, ведение повторительных занятий, открытие четвертых отделений, организация складов для продажи книг и т. д. В губернском земском собрании А. В. постоянно принимал участие во всех комиссиях по народному образованию, и по его инициативе казанское губернское земство приняло ряд важнейших мер по народному образованию — усилило воскресно-повторительные классы, открыло образцовые волостные училищные библиотеки и учредило фонд для выдачи ссуд на постройку школьных зданий и т. д.

Не менее широкий размах получила земская деятельность А. В. и по экономическим вопросам земской жизни. Здесь необходимо отметить отношение покойного к вопросу продовольственному, который был изучен им в совершенстве (большинство докладов свияжского земства о недостатках существовавшей тогда продовольственной системы написаны им); его работы по вопросам земского страхования имели значение и для общерусской земской практики, до известной степени предопределив на ряд лет направление земской страховой политики; основной вопрос — о страховых премиях — был разработан А. В. на основании материалов, собранных Л. И. Грассом и систематизированных Н. Ф. Анненским. Под влиянием одного из докладов А. В., казанское губернское земство приступило и к изучению экономического положения селений, наиболее обремененных продовольственным долгом, а затем организовало статистическое бюро, много сделавшее для общего экономического описания казанской губернии. Вследствие другого доклада покойного, земство учредило особую продовольственно-экономическую комиссию с целью изучения причин упадка экономического благосостояния населения и выяснения мер к его поднятию. Эта комиссия, членом которой состоял А. В., беспристрастно изучила все обстоятельства порученного ей дела, поставила на первый план вопрос о расширении крестьянского землевладения, подняла во всем объеме вопрос о крестьянском поземельном банке, затронув и организацию крестьянских переселений. Доклад комиссии не понравился влиятельной в земском собрании кучке гласных — крупных земельных собственников, и после оживленных прений рассмотрение доклада было отложено. Через год после этого, в 1889 г., А. В. пришлось совсем оставить земскую деятельность...

Прекрасно сознавая, что успешная деятельность земских учреждений не мыслима без пробуждения в широких слоях общества живого и сознательного интереса к земскому делу и постоянного контроля местной печати, А. В. стал принимать участие в местных казанских газетах; он вёл в «Волжско-Камском Слове» отдел земской хроники, писал в «Волжском

Вестнике» и «Казанском Биржевом Листке», печатая в них статьи и заметки по текущим вопросам государственной и общественной жизни, часто выступая против незакономерных и произвольных действий местной и общей администрации. В эту пору своей жизни начал А. В. популяризировать и математические знания; в «Волжском Вестнике» 1886 г. поместил он большую статью «О числовых суевериях», в «Вестнике Европы» (октябрь 1892 г.) интересную работу — «Законы случайного и математическая статистика», содержащую доступное и широкой публике изложение оснований теории вероятностей и математической статистики.

В 1880 г. А. В. получает звание доцента; в 1884 г. избирается советом ун-та в экстраординарные профессора; в 1887 г. получает звание ординарного профессора. В качестве председателя физико-математического общества покойный редактировал известный орган этого общества «Известия Физико-математического Общества при Казанском ун-те». В этом издании, между прочим, помещен перевод А. В. весьма значительных для философии и методики математики мемуаров: Гельмгольца — «Счёт и Измерение», Кронекера — «Понятие о числе». Он же организовал достойное чествование памяти геометра Н. И. Лобачевского (1793—1856) по случаю столетия со дня его рождения, составил полный перечень работ этого гениального математика и сделал очень много для того, чтобы познакомить с его идеями русское общество. Лобачевским А. В. занимался очень усердно; его, повидимому, влекли к его, не столь уже далекому, предшественнику по кафедре какие-то особенно прочные симпатии; вот почему А. В. с такой любовью постоянно собирал все, даже самые мелкие, данные о студенческих годах Лобачевского; очевидно, Лобачевский — «юноша упрямый, нераскаянный, весьма много о себе мечтательный», проявлявший даже «признаки безбожия», как о нем повествует один документ, был «созвучен» душе А. В. В первом томе сочинений Лобачевского, о выходе которого недавно появились сообщения в советской прессе, помещена биография Лобачевского, которую А. В., повидимому, написал в самое последнее время.

А. В. принял участие в конституционном движении начала настоящего столетия, был членом Государственной Думы, а затем избирается от академии наук и университетов членом реформированного Государственного Совета. В этом высшем законодательном учреждении страны покойный работал, не покладая рук, в течение всего нашего «конституционного» периода, примыкая к небольшой прогрессивной группе членов верхней палаты, являясь признанным вождём «левых». Просматривая сейчас увесистые томы стенографических отчетов Государственного Совета, поражаешься кипучей энергией покойного. Почти по всем финансовым и экономическим вопросам, буквально по всем вопросам, связанным с делом народного образования, выступал А. В. в Государственном Совете. Говорил он спокойно, просто, деловито, умно, всегда обнаруживая прекрасное знакомство с предметом, и во всех его речах сквозит полное понимание тех невыносимых условий работы в Государственном Совете, которые, к вящему несчастью нашей родины, делали бесплодными самые благородные усилия лучших и государственно-мыслящих людей, направленные к тому, чтобы найти пути, могущие стать общими и для страны, и для правительственной власти.

Судьба не была милостивой к России, и длинный ряд роковых ошибок исторической власти еще сильнее вырывал ров между нею и страной. Страна, давно созревшая к восприятию начал подлинного народоправства, создавшая почти совершенное местное самоуправление, управлялась людьми, которые и после великих потрясений 1905 года упорно стремились править громадным государством так же, как правили московские цари своей вотчиной в XV, XVI веке. Мы хорошо помним, как угнетала всех, кто не хотел для родины «великих потрясений», эта слепая политика реставраторов... А. В., который был непосредственным, живым свидетелем расправы обреченной уже историей бюрократии с законопроектами Государственной Думы, носившими хотя бы самый скромный налёт прогрессивности, на протяжении ряда лет испытывал тяжелые нравственные

страдания. Не видно было ни малейшего просвета. Весной 1910 г. у А. В., в заседании Государственного Совета, посвященном обсуждению законопроекта о старообрядческих общинах, вырывается такая фраза: «Если что-нибудь в современной жизни России внушает светлую надежду на будущее, то это тот порыв к просвещению, который в последние годы облетел Россию, объял все народности, классы и вероучения». Но и этот порыв не находил поддержки в Государственном Совете: он отклонил думский проект органического закона о народном просвещении, похоронил законопроект о введении всеобщего обучения, исказил ряд законодательных мер, зародившихся в бурную пору 1905 года...

Наше знакомство с А. В. состоялось именно в этот петербургский период его жизни. А. В. принял близкое участие в работах «Постоянной Комиссии по устройству учительских курсов», основанной в начале 1908 г. деятелями всероссийского учительского союза. В состав этого общества входили видные профессора петербургских высших учебных заведений, представители учительских и иных общественных организаций (ректор ун-та проф. И. И. Боргман, проф. М. М. Ковалевский, проф. И. И. Лапшин, проф. И. А. Бодуэн-де-Куртенэ, проф. С. Е. Савич, проф. Н. М. Книпович, проф. М. В. Бернацкий, П. Л. Мальчевский, Н. А. Орлов, Я. И. Душечкин, О. К. Нечаева, С. Ф. Русова, С. А. Золотарев, Н. А. Максимов, А. Я. Гуревич, И. Л. Цветков и др.). Начиная с 1908 г., каждое лето в гостеприимные стены петербургского университета со всех концов России съезжались народные учителя, преподаватели высших начальных училищ и средних школ ,и каждый день, с раннего утра и вплоть до позднего вечера, в течение пяти-шести недель усердно трудились над пополнением своего общего и специального образования. В первый год число слушателей превысило 500; в 1911 г. количество их больше, чем утроилось, и ни одна из университетских аудиторий не могла вместить этой массы курсистов, хотя они и делились на две секции — гуманитарную и естественно-историческую; чтение лекций пришлось перенести в актовый зал, наскоро приспособив его и к потребностям естественно-исторической секции, на которой чтение лекций сопровождалось опытами и демонстрированием многочисленных пособий, щедро предоставленных университетом. К лету 1912 г. ожидался еще бо́льший наплыв, и устроители начинали думать и об использовании прекрасных помещений Технологического или Политехнического Институтов, как вдруг, по распоряжению высшего учебного начальства, курсы, уже разрешенные ведомством мин. внутр. дел, были закрыты. Все старания А. В., имевшего многочисленные связи, снять запрещение — не увенчались успехом: свыше 350-ти учащих, прибывших из Сибири и Дальнего Востока (их уже не застали телеграммы устроителей о закрытии курсов), принуждены были вернуться домой или поступить на курсы, предупредительно открытые ведомством Кассо, на которых читали «благонадежные» во всех отношениях министерские чиновники[1]). Помню, как негодовал А. В., узнав о дикой мере Кассо. Больше всего возмущало его, что запрещение курсов исходило от министра, занимавшего профессорскую кафедру...

А. В. часто говаривал, что для России — важнее всего широкое народное просвещение. Он любил повторять известный стих поэта — «На поприще ума нельзя нам отступать», и как то сказал пишущему эти строки, что К о н д о р с э, знаменитый автор возвышенного проекта об организации народного просвещения времен первой французской революции, ошибался, отводя просвещению второе, после х л е б а, место в системе мер, обеспечивающих достойное существование каждого народа. Для А. В. интересы просвещения, интересы школы стояли всегда на первом месте.

Жизнь свою А. В. мечтал окончить в деревне, в роли простого учителя двухклассной сельской школы. «Какое наслаждение, говорил он как

---

1) Деятельность «Постоянной комиссии по устройству курсов для учителей» заслуживает, по нашему мнению, специального очерка, тем более, что она не была в должной мере освещена и в до-революционной русской педагогической печати.

то нам, работать с деревенскими ребятами! Сколько у них чудесной смётки, подлинного интереса к знанию!»

Мы не знаем, как прожил А. В. последние годы своей жизни, совпавшие с ужасной порой нашего лихолетья. Мы уверены только в одном — он не переставал верить в спасительную, освобождающую силу подлинного человеческого знания, не отказался от веры в могучие творческие силы родного народа.

Н. Новожилов.

А. С. Маршинский

30-го июля 1929 г., после долгой и тяжкой болезни, на 64-м году своей жизни, скончался в Праге лектор украинского пед. ин-та им. М. Драгоманова в Праге Аполинарий Серапионович Маршинский.

Еще будучи студентом киевского у-та, А. С. был командирован киевской «Старой Громадой» в Галицию для углубления своего национального сознания, но эта поездка обошлась ему очень дорого: А. С. не только поплатился арестом во Львове, но и был лишен, в результате долго тянувшегося следствия в Киеве, права на оставление при университете и преподавательскую деятельность.

Последующая долгая жизнь А. С. протекала на государственной службе, главным образом по ведомству министерства финансов, вдали от родины — в Риге, Аренсбурге, Дерпте, Петербурге, и только в 1916 г. А. С. возвратился на Украину, где занял должность управляющего Екатеринославской государственной ссудо-сберегательной кассой. Революция 1917 г. дала возможность тамошнему украинскому обществу открыть в Екатеринославе первую украинскую гимназию; в ней и стал А. С. бесплатно преподавать украинский язык и украинскую литературу. Вскоре, однако, А. С. был вызван генеральным секретарем финансовых дел проф. М. И. Туган-Барановским в Киев на должность директора департамента. После победы большевиков А. С. эмигрировал вместе с украинским правительством заграницу. Тут А. С. снова вернулся к педагогической деятельности, занимая последовательно должность директора украинской эмигрантской гимназии в Тарнове (Польша) и учителя украинского языка и литературы в двух гимназиях Галиции. В 1923 г. А. С. переехал в Чехословакию. Здесь он занял должность учителя в чешской школе садоводства и виноделия в Мельнике (преподавал украиноведение для учащихся украинцев), а с 1924—25 уч. года стал лектором украинского пед. ин-та в Праге по курсу украинской литературы и истории.

Приходится пожалеть, что только на склоне своей жизни А. С. мог заняться педагогической деятельностью, к которой он имел серьезное влечение еще со студенческой скамьи. Действительно, это был педагог в истинном смысле этого слова, — одаренный искрою Божьею, нежно любивший молодежь и горячо любимый всеми, кто имел счастье соприкасаться с ним.

В своих статьях мемуарного характера, помещенных в целом ряде ежегодников-календарей «Дніпр», начиная с 1923 г. (изд. во Львове), А. С. обнаружил незаурядный литературный талант.

Весть о смерти А. С-ча, несомненно, больно отзовется в сердцах многочисленных его друзей, сослуживцев и бывших учеников.

Ст. Сирополко.

Библиография

Общая педагогика, организация народного образования

Из литературы о кинематографе

Перед нами пять книг, посвященных кинематографу: Люблинский, проф.: Кинематограф и дети (1924); Голдобин, А.: Кино на территории СССР (1924); Вайнштокиякобсон, Дм.: Кино и молодежь (1926); «Научная фильма» (1926); Сухаребский, Л.: Кино-лекции (1927).

Эти пять книг довольно разносторонне освещают состояние просветительного кинематографа в Сов. России. Книга проф. Люблинского дает научно-педагогическое освещение проблемы влияния кинематографа на детей; книга Сухаребского разрабатывает методику и практику кино-работы во внешкольном образовании; брошюра Вайнштока и Якобсона преподносит идеологическое коммунистическое «обоснование» вопроса (т. е. говорит о том, чего хочет советская власть от кинематографа); Голдобин изучает сводку отзывов 114 провинциальных газет о репертуаре кино, за 1½ месяца 1924 г.; справочник «Научная фильма» заключает в себе полный список научных фильм с кратким изложением содержания большинства их. На основании этих произведений можно будет восстановить картину современного положения просветительного кинематографа в России. Для того, чтобы не отвлекаться от этой главной цели, мы не будет рассматривать отдельно каждую книгу.

Все вожди «мировой пролетарской революции» — Ленин, Троцкий, Сталин, Крупская, Луначарский и др. — много раз подчеркивали огромное значение кинематографа в просвещении и революционизировании широких народных масс. Крупская прямо пишет, что от скорости кинофикации и радиофикации союза зависит и быстрота цивилизованности. Взять в свои руки это могучее орудие пропаганды Ленину мешало общее упадочное состояние русской кинематографии после революции. С 1922 г., когда началось оживление кино-промышленности в России, вопрос об использовании в агитационно-пропагандистских целях кинематографа встал во всей своей остроте, и коммунистическая партия в своих резолюциях постоянно требовала создания советской кинематографии. Появилась и соответствующая литература. Задачей её было, как пишут Вайнштокиякобсон, «подчеркнуть значение кинематографа для молодежи, отметить развращающее действие буржуазных фильм и революционно-просветительное влияние пролетарских, нарисовать картину положения дела в настоящее время, сформулировать задачи коммунистического воспитания в области кино и наметить роль молодежи в кино-строительстве, так как создателем истинно-пролетарской кинематографии должна быть рабочая молодежь». Повидимому, в порядке выполнения этой программы, во всех рецензируемых работах идет слишком утрированная критика буржуазного кино, в обычном стиле пролетарских писаний. Так как сами большевики видят в кинематографе не столько культурно-просветительное, сколько агитационно-пропагандистское средство, то поэтому и вся западно-европейская и американская кинематография представляется им (или изображается ими) как сознательно организованное орудие контр-революционной анти-пролетарской и анти-большевистской пропаганды. Правительство, общество, церковь занимаются кино-одурманиванием народных масс, проповедью религиозных, моральных, политических понятий буржуазии, с вредным преклонением перед личностью, частной собственностью и существующим строем. Для себя буржуазия нашла в кинематографе новые возможности мистических и сексуальных переживаний, а рабочим она дает детектив, приключения, гротеск и сентиментальные фильмы (наиболее опасный, с советской точки зрения, вид картин), с антипролетарскими идео-

логическими уклонами, опутывающими рабочую молодежь идеалами мещанства. Надо бороться с этими влияниями, так как специальное обследование посещаемости кинематографов рабочей молодежью в Харькове и других городах Украины показало, что рабочий подросток посещает кино 2—3 раза в неделю. Кроме неблагоприятных идеологических влияний, кинематограф может вызывать и вредные невро-патологические последствия. Проф. Люблинский отмечает ряд фактов детской преступности и обострения половой жизни детей, вызванных фильмами, что констатировала и XI петербургская губ. конференция РЛКСМ у пионеров. Дети часто идут на преступления и крадут деньги, чтобы итти в кино. Но киноманию детей нужно не искоренять суровыми законодательными мерами, а использовать, как «тягу к могущественному средству коммунистического воспитания и просвещения». Зрительный образ лучше воспринимается, чем мысль, вычитанная из книги или услышанная на лекции или докладах. Для политпросветительных целей кино имеет также бо́льшее значение, чем театр, и воспринимается не только молодежью, но и малокультурными взрослыми, как реальная жизнь (прямые наблюдения). По той же украинской анкете, 63% опрошенных детей предпочитает кино, 20% — театр, а 17% детей эти оба вида зрелищ нравятся одинаково.

Тем не менее это могучее, агитационное средство еще мало использовано. До сих пор даже репертуар комсомольских фабрично-заводских установок большею частью состоит из буржуазных фильм. В краснофлотском клубе Петербурга заграничных драм было 50%, комедий — 92%, видовых — 27%, соцхроник — 7%. Из абсолютного числа 1.118 демонстрированных драм было только 13 революционного содержания. Не лучше обстоит дело и в красной армии, хотя число развлекающихся красноармейцев весьма велико: в 1924 г. по московскому военному округу было обслужено 1.658.538 красноармейцев, по петербургскому — 778.500 и краснофлотцев 147.500. Обычно репертуар гражданских клубов гораздо хуже. Если для города сделано так мало, то для деревни и подавно, хотя уже много лет провозглашена кино-смычка с деревней, с целью её ознакомления с бытом рабочих и «их героической борьбой за крестьянское дело». В 1921—22 годах экспедиция «АРА» констатировала у 80% крестьянской молодежи полное незнакомство с кино. В 1926 г. Якобсон добавляет: «это относится почти ко всем нашим деревням». На всю Россию имеется только несколько (сколько — не сказано) десятков комсомольских установок в деревне. Правительство стремится заменить их «передвижками», но по вычислению Лебедева на весь СССР нужно 11.000 передвижных кино, считая на одну передвижку 10 тысяч крестьян. Лишь «всеукраинское фото-киноуправление высказывается против кино-передвижек и рассчитывает, выпуская до 600 кино-установок в год, в короткий срок кинофицировать Украину».

Мотивы посещения кинематографа большей частью эмоциональные (63%), затем интеллектуальные (27,5%) и экономические (9,5%). Тяга к развлечению, обусловливающая посещение кинематографа, мешает успеху таких (по мнению советских авторитетов) высоких достижений русской кинематографии, как, напр., «Дворец и крепость». Они кажутся неинтересными, скучными. И в этом случае украинская анкета показывает, что наибольшим вниманием пользуются картины героического характера (52% мальч. и 40% дев.), потом драматического (23% м. и 44% д.), и, наконец, смешанного (25% м. и 16% д.). Недостатки же существующих учебных фильм вполне объясняют тот факт, что молодежи больше всего нравятся фильмы, наименее полезные в педагогическом отношении. Д-р Лангенберг, на основании своей анкеты в Кельне, мог расположить фильмы по вызываемому среди детей интересу в таком убывающем порядке: сенсационные драмы, приключения (индейцы, мексиканцы, погоня на лошадях), преступники, война, комические сцены и сказки, видовые картины. Революционная романтика, данная в советских фильмах «Борьба за ультиматум», «Красные дьяволята» и др., пользуется горячей и исключительной любовью молодежи. Поэтому необходим выпуск советских авантюрных фильм из истории подпольного революционного движения, вроде уже вы-

пущенных «Банда батьки Кныша» и «За власть Советов». Но боязнь, что молодые зрители за трюками могут пропустить идеологическую сущность, приводит авторов к мысли создать так наз. синтетические фильмы, в которых органически слиты моменты популярно-научные и производственные с кино-беллетристической и социальной хроникой, оживляемой меткими каррикатурами и злободневными политическими шаржами. Тогда, полагают советские теоретики, «мы не услышим со стороны рабочей молодежи обычной ныне оценки советских фильм (художественных и особенно производственных) — «это скучно». Тем не менее предлагаемые, например, Вайнштоком и Якобсоном темы вряд ли могут изменить это отношение. Перечислим некоторые из них: история всесоюзной коммунистической партии, история октября (между прочим, выпущенная в 1928 г. фильма «Октябрь» оказалась неудачной), гражданская война, история интернационала, история революционных движений на Западе, предательская деятельность соглашательских партий и профсоюзов, работа коминтерна, борьба с империализмом, белый террор, союзы молодежи на Западе, шефство над флотом и комсомольцами Запада, биографические фильмы о Ленине, Либкнехте, Марксе. Таким образом, все это актуальные политические темы. В этом перечислении забыта только назидательная фильма о деятельности чеки. Все кино-сценарии этих фильм должны разработать комсомольцы и рабочие кино-кружки. Такие попытки коллективной разработки кино-сценариев уже сделаны, напр., кино-корреспондентами моряками. Отметим некоторые из них: «Адмирал и Коморм» (Вирен и Кузьмин), «Сигнал к победе» (кино-поэма о сигнальщике), «Во чреве субмарины»), «У котлов линкора» (о машинисте) и т. д. Хороши ли эти сценарии — неизвестно. Во всяком случае, в примерном списке фильм, которые могут быть использованы в кино-лекционной работе (1927 г.), этих заглавий нет.

Авторы осуждают мин. нар. просв., которое своевременно не пришло на помощь отдельным разрозненным попыткам частных школ и обществ (с 1908 г. реальное училище Черняева, Тенишевское училище, кино-отдел рус. техническ. общества в Петербурге), вводившим кинематограф в школу и не руководило этой работой. Тем не менее и в настоящее время «общего руководства во всесоюзном масштабе» и до сих пор еще нет. На местах и ГубОНО и АРК (асооц. революц. кинематографа) и различные партийные и комсомольские организации «работают вразброд и без какого-либо контакта между собою». Нет также и единой педагогической кино-цензуры. Картина, запрещённая для детей в Петербурге, идет в Москве на киносеансах и наоборот, не говоря уже о провинции. Фильма допускается в школу, если в ней нет отрицательных данных «независимо от того, интересна или полезна она для детей». Вредными «данными» признаются — сексуальные, возбуждающие, жестокие, страшные, детективные. Рискованные моменты допускаются, если они затушёвываются последующими сценами и не оставляют тяжелого впечатления. Для малолетних преступников запрещены авантюрные и детективные фильмы. «Фильмы советского производства разрешаются почти все, поскольку они не впадают в американизм». Действующих кино-установок на 1925 год в школах Петербурга было всего лишь 25. Отсутствие противопожарных мер мешает более широкому применению передвижных кино-аппаратов. Руководители школьных кино-сеансов постоянно отклоняются от директив партийной киносекции: демонстрируют фильмы без её одобрения и допускают, в коммерческих целях, на сеансы взрослых. Из этого факта, а еще лучше из правил «сектора социального воспитания петербургского губ. ОНО», видно, что эти сеансы не носят характера учебного, смысл которого мы пытались раскрыть в нашей статье «Кинематограф и школа», ведутся анти-педагогически и не далеко ушли от простого развлечения. Очень часто и режиссеры стремятся изготовить фильмы, удовлетворяющие вкусы и детей и взрослых, вследствие чего такие фильмы, как, напр., «Мишка против Юденича» и др. являются непригодными для детей. Эта тенденция режиссеров объясняется очень просто. Детская фильма невыгодна. Фильм для младшего возраста почти нет. Из списка семи подобных фильм сама же

советская критика признает хорошей только одну — «Самый юный пионер», которая удовлетворяет всем требованиям, предъявляемым к детской картине: она короткометражна, несложна по сюжету и постановке; в ней драматические моменты сменяются комическими. «Как Петунька ездил к Ильичу» и др. — это просто соцхроники. «Похождение Октябрины» признаны детской фильмой только потому, что она не интересна для взрослых. «Морозко», технически хорошо сделанная фильма, отвергается за сказочность сюжета.

Итак, для рабочей молодежи нужна революционно-романтическая и героическая фильма, а также научная и производственная. В последний тип фильмы надо вносить, ради интереса к нему, элемент рабочего быта и оттенять, помимо самого процесса производства, и условия работы в нем и влияние профессии на человека. Деревенские фильмы Главполитпросвет считает удовлетворительными при следующих условиях. Они должны быть, в соответствии с культурным уровнем и психикой крестьянина: 1) без сложных интриг и нагромождений, параллельных эпизодов, трюкизма, американизма, уголовно-детективных сцен; 2) просты по фабуле и с упрощенными надписями; 3) короткометражны; 4) проводить политическую пропаганду (сов. кино-хроника, биографии и революционная деятельность сов. вождей и т. п.); 5) вести хозяйственную просвет. пропаганду (полевые культуры, образцовые хозяйства, борьба с вредителями, описание хозяйственного и социальнсго строительства сов. власти и т. п.); 6) изображать быт рабочего и крестьянина, жизнь различных народов СССР и т. п. Всякой кино-демонстрации в деревне должно предшествовать вводное слово с изложением содержания фильмы, которое составляется в центре в определенном духе. Программа сеанса должна состоять из двух-трех коротких тем.

Кино-демонстрации вызывают в деревне неописуемый восторг. Ради кино крестьяне готовы «забыть даже самогон». Тем не менее выпускать необходимое количество деревенских фильм — «нам не под силу». До 15 августа 1925 г. в работе было всего лишь 14 деревенских фильм. А в дальнейшем заметно опасное отклонение деревни на задний план и работа на городского зрителя. Поэтому Сухаребский предлагает образовать при Главполитпросвете особый бронированный фонд для изготовления деревенских научных лент и для развития кино-лекционного дела в деревне. Другие считают необходимым на эту потребность отчислять 25% из различных источников волостных доходов. Пока же рациональному обслуживанию деревни кинематографом препятствуют: отсутствие подходящих лент, кино-лекторов, средств и недостаточная сеть кино-передвижек и стационарок. А что демонстрировать в деревне первую попавшуюся фильму не представляется возможным, показывают факты проявления смеха в самых трогательных местах драмы (демонстрация похорон Ленина и т. п.). Деревня, ожидающая прежде всего от кино развлечения, чего-то комедийного и смешного и в то же время не знакомая с необычностью кинематографических представлений, просто приходит в восторг, независимо от содержания картины. «В деревне кино серьезный конкуррент кабаку».

Существующие кино-школы советская власть стремится заполнить пролетарским элементом. Меры этой пролетаризации — социальная чистка (т. е. искусственный подбор слушателей пролетарского происхождения) и социально-классовый прием учащихся. Постановкой дела в кино-школах власть недовольна. Слишком большое внимание там обращается на трюкизм, акробатизм, эксцентрические танцы, внешний люск актера и выработку специалистов на определенные амплуа. Нет совершенно обучения трудовым процессам (косить, жать, работать с топором, напильником, пилой и т. п.), участия в массовых съемках ради практики; не создается также единого коллектива актеров, без выделения героев и героинь, злодеев и любовников. Недостатками кино-школ кроме того считаются отсутствие в программе общественных предметов и втягивания слушателей в общественную, т. е. коммунистическую работу.

Но какие бы усилия ни делало правительство, оно одно не может разрешить вопроса о советской кинематографии. Нужна помощь «советской

«общественности». Пристрастие к кинематографу уже вызвало образование кино-кружков молодежи во многих городах. Число их ныне недостаточно. Кроме того, они вместо изучения кинематографа и создания кино-сценариев занимаются устройством публичных кино-зал и кустарных кино-студий. Эти предприятия, в виду недостатка средств и знаний, приводят к краху и весь кружок. «Кино-кружок — не место производственных экспериментов; его задача — подготовка не спеца, а грамотного зрителя». Главный путь советского кино-строительства — вовлечение в кино широких кругов рабочей молодежи. Необходимо выделение из неё кинкоров (т. е. кинокорреспондентов), которые: 1) давали бы полное обследование и описание работы кино-клубов и районных кино-театров, 2) выясняли отношение широких масс к кино вообще и к отдельным видам фильм в частности, 3) составляли отзывы и рецензии на текущие фильмы. Такие кинкоры в балтийском флоте создали свою организацию и занимаются коллективно составлением кино-сценариев. По инициативе ячейки РЛКСМ, при «Крестьянской Газете» сорганизована в 1926 г. кино-рабкорская секция и т. п.

Несмотря на все эти начинания современное положение советской кинематографии все же мало удовлетворительно. Художественный совет по кино при Главполитпросвете не в состоянии, при всем своем желании, заменить буржуазные картины советскими. Он оказался в порочном кругу. Без заграничных картин кино-театры убыточны, а без денег немыслимо советское кино-производство. Единственная возможность, которая ему осталась, это пропуск в СССР менее вредных, с пролетарской точки зрения, буржуазных фильм, и то только при условии, если выбор фильм будет сосредоточен в одной организации, а не в десятке, как сейчас. Вытеснение буржуазных фильм можно было бы осуществить крупным денежным ассигнованием на свое кино-производство. «Таким образом, пишет Художественный совет по кино, перспективы развития нашего кино таковы, что обойтись без буржуазных боевиков нет возможности. Обратный взгляд основан на незнании дела». Таков же, в общем, вывод и провинциальной прессы.

На основании анализа советской литературы о кинематографе, можно установить, что ни существующие фильмы, ни существующие кино-установки в СССР не только недостаточны, а просто ничтожны и количественно. Крайняя нищета страны мешает росту кино-промышленности, а коммунистическое направление производства вносит в сознанче молодежи не мало отравляющих её идей. Советская власть сознала огромное значение кино в просвещении молодежи и распропагандировании населения и стремится сделать кинематограф орудием своей политики, а дело внешкольного образования заменить политпросветработой. Несмотря на все свои попытки, власть кинематографом не овладела. Население слишком часто относится отрицательно к советской кино-продукции, и правительство ради извлечения доходов вынуждено жертвовать своими теориями и демонстрировать фильмы порочного, т. е. буржуазного, происхождения. Такое состояние продлится, вероятно, еще весьма долго и кино-самоблокада не скоро еще отрежет Россию от мирового фильмового рынка.

Во всех прочитанных мною книгах о русском кинематографе очень мало говорится об учебной фильме, предназначенной для школ I и II ступени. Не разработана и методика учебного кинематографа. Вопрос о внесении фильмы в урок, как нового наглядного пособия, в этих книгах не разработан, и, повидимому, только еще ставится. Превосходно разработанная методика кино-лекций идет по линии политпросвета. Все эти факты еще раз свидетельствуют о совершающейся в СССР подмене просветительного кинематографа кинематографической агитацией политического характера. Чисто культурная работа с кинематографом стоит на втором плане. Тем не менее, советская литература о кинематографе интересна не только, как материал для суждения о положении кино на нашей родине, но и как занимательная попытка своеобразного его использования. Для кого кинематограф представляется важным культурным явлением нашего времени, тот много может найти полезного и в этой односторонней литературе.

Н. Парманин.

Školy v republice Československé ve školním roce 1926—27. Československá statistika. Svazek 50. Vydal Státní úřad statistický. Praha 1928. Str. 22 + 269. Cena 40 Kč.

Это издание необходимо рекомендовать всем, кто занимается изучением состояния школьного дела в Чехословакии. Книга содержит статистические данные о народных школах на 31 октября 1926 г., о высших, средних и специальных — за 1926—27 учебный год. Текст написан старшим министерским комиссаром д-ром Ф. Файфром; прекрасно составленные таблицы редактировал комиссар Ф. Бенда. Таблицы последовательно охватывают: высшие школы (стр. 2—42); средние общеобразовательные школы (45—65); земледельческие и народно-хозяйственные (69—95); торговые (98—116); специальные и дополнительные профессиональные (118—170); народные школы (172—262); учреждения по подготовке учительниц домоводства, нянь, повивальных бабок, воспитательниц и пр. (264); в особом приложении дается общий обзор состояния школьного дела в республике (стр. 266—269).

Из просмотра последнего отдела видно, что с 1921—22 г. по 1926—27 г. число учебных заведений в республике увеличилось на 2.124; число учащихся за тот же период времени уменьшилось на 359.293. Каждый год школы посещает окол 2½ миллионов учащихся; в 1921—22 г. учащиеся составляли почти пятую часть, в 1926—27 г. — около шестой части всего населения:

год	население на 31 дек.	школ	число учащихся	% учащихся к населению
1921—22	13.722.892	19.250	2.605.607	19,0
1922—23	13.841.321	19.680	2.530.819	18,3
1923—24	13.985.890	20.260	2.443.365	17,5
1924—25	14.116.852	20.740	2.315.752	16,4
1925—26	14.244.279	20.881	2.256.667	15,8
1926—27	14.355.378	21.374	2.246.314	15,6

Одна школа приходилась в среднем на 6,9 кв. килом. и на 689,7 жителей (в 1921—22 г. на 712,9 жителей, в 1926—27 г. уже только на 671,9 жителей). Все школы можно разделить на такие 5 групп:

род школ:	1921—22 г.		1926—27 г.		показатель
	школ	учащихся	школ	учащихся	учащихся
высшие . . .	16	29.272	17	28.825	98,5
средние . . .	370	100.807	354	101.998	101,1
специальные .	579	85.991	691	95.320	110,8
дополнительные .	1.595	140.006	2.753	202.406	144,6
элементарные .	16.690	2.249.531	17.559	1.817.765	80,8
Всего . .	19.250	2.605.607	21.374	2.246.314	86,2

По отдельным «землям» республики указанное число школ и учащихся распределяется так:

	школы			учащиеся		
	1921-22	1926-27	index	1921-22	1926-27	index
Чехия	9.330	10.318	110,6	1.308.985	1.069.215	81,7
Моравия и Силезия .	5.318	5.926	111,4	687.908	597.846	86,9
Словакия . . .	3.938	4.316	109,6	508.770	479.442	94,2
Подк. Русь . . .	664	814	122,6	99.944	99.811	99,9
Всего . .	19.250	21.374	111,0	2.605.607	2.246.314	86,2

Школы посещают, в среднем, учащиеся в возрасте от 6-ти до 24-х лет (в элементарных школах имеются учащиеся, и не достигшие шести лет, в высших и промысловых — старше 24-х лет). Перепись обнаружила в стране 5.558.539 чел. в возрасте от 6-ти до 24-х полных лет, что составляет 40,8% всего населения. На основании этих данных можно заключить, что почти половина населения страны в указанном возрасте посещает школы. Женщин в республике насчитывается почти на пол-миллиона больше,

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 355 - 374

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

нежели мужчин (51,8%); однако, в первых 14-ти возрастных погодных группах женщин меньше, нежели мужчин; так, среди детей до одного года девочки составляли только 49,2%; из детей до 14-ти полных лет девочек только 49,7%; но уже в возрастах от 15-ти до 69 лет женщин насчитывается 52,5%, от 70-ти лет и старше — 56,8%. В 1921—22 г. число учащихся женского пола во всех школах республики достигало 1.214.388 чел., составляя 46,6% общего числа учащихся; в 1926—27 г. число их снизилось до 1.028.463 (45,8%). Статистика отмечает, что это неблагоприятное для лиц женского пола обстоятельство наблюдалось в указанный период времени лишь в элементарных школах; в высших, средних, специальных и дополнительных школах число учащихся женского пола растет быстрее, нежели мужск. пола (в 1926—27 г. в указанных школах обучалось 306.965 муж., что к числу их 1921—22 г. (266.823) даёт показатель 115,0; девушек в 1926—27 г. обучалось 121.584, что к 1921—22 г. (89.253) отвечает показателю 136,9; таким образом, % учащихся женского пола в этих школах возрос с 25,1% на 28,4%.

Вероисповедный состав учащихся в 1921—22 г. и 1926—27 г. определяется таким образом:

Вероисповедание	1921—22 г.	в %%	на 1000 жит. было уч-хся	1926—27 г.	в %%	index
римско-кат.	2.014.775	77,3	194,0	1.678.721	74,7	83,3
униат.	82.949	3,2	154,0	86.279	3,8	104,0
чешско-брат.	48.394	1.9	206,9	49.672	2,2	102,6
аугсбургск.	96.435	3,7	180,1	86.271	3,8	89,5
реформир.	37.555	1,4	180,6	32.029	1,4	85,3
православи.	6.454	0,3	88,5	11.345	0,5	172,5
чешско-словен.	114.731	4,4	218,4	122.318	5,5	106,6
иудейск.	60.221	2,3	170,0	54.780	2,4	91,0
прочие	6.314	0,2	173,0	6.641	0,3	105,2
без вероиспов.	128.492	4,9	177,4	117.290	5,2	91,3
не указ.	9.287	0,4	—	968	0,0	10,4
Всего	2.605.607	100,0	191,4	2.246.314	100,0	86,2

В какой мере школы республики обеспечивают обучение на родном языке учащихся, видно из того, что в 1926—27 г. из числа учащихся чехословаков обучалось в школах чехословацких 1.479.558 ч., т. е. 98,7%; русских обучалось в собственных школах — 65.340 (84,9%); немцев — 476.070 (95,6%); венгров — 97,422 (81,8%); поляков — 14.669 (85,7%).

Книга отпечатана на хорошей бумаге, в 4-ю долю листа; шрифт, печать — вполне удовлетворительны.

Н. Новожилов.

Методики и учебники

Сухотин, Л. М. История Средних Веков. Учебное руководство для средней школы. Издат. Комиссия Академии Наук. Белград. 1929. Стр. 240 + 4. Ц. 55 дин. (Старая орфография).

Учебник Л. М. Сухотина, предназначенный для VI кл. русских гимназий (применительно к учебному плану русских школ в Югославии), имеет большие достоинства: обилие фактического материала (однако, без перегруженности), ясность и четкость изложения, правильность и точность определений и обобщений. Зарубежному педагогу приходится считаться с особой трудностью: отсутствием тех превосходных пособий, которыми наша школа располагала, в последнее перед революцией время, у себя дома. Учебник должен быть не только «руководством», но и «пособием». Автор понял это, и ввел в свой курс ряд в общем удачно подобранных выдержек из источников. Значение первоисточника имеют и находящиеся в курсе иллюстрации, подбор коих заслуживает всяческой похвалы.

Именно высокое качество учебника (автор имел полное право посвятить его, как он это сделал, памяти своего учителя, П. Г. Виноградова) заставляет меня отнестись к нему сугубо внимательно и отметить здесь все пункты моих разногласий с автором. Начну с некоторых фактических промахов: автор (стр. 10) повторяет ходячее, но сейчас оставленное, толкование названий готов: остроготы = **ост**готы, т. е. «восточные» готы и визиготы = **вест**готы — «западные». Подлинные названия — именно визи- и остроготы — «мудрые» и «блистательные». На стр. 14-ой автор говорит о вандалах, что они «не пощадили и памятников искусства (Рима), — отсюда выражение вандализм». Уже Грегоровиус подорвал легенду о «вандализме» вандалов и прочих германских племен. — Сомнительно, чтобы «галло-римское население, повинуясь Хлодвигу, чтило в нем не столько короля франков, сколько представителя римской императорской власти» (стр. 16); мы не знаем, что чувствовало и думало это население[1]), но во всяком случае важно то, что как раз правление Хлодвига знаменует собою исчезновение последних остатков власти Империи в Галлии. — На стр. 56-ой автор говорит о «капитулярии о поместьях» (Capitulare de villis), как законодательном памятнике Карла Вел. Уже давно доказано (Dopsch'ем), что этот «капитулярий» не принадлежит Карлу, что это вообще не капитулярий и что для хозяйственных порядков домэнов того времени он не характерен (он отражает исчезнувшие порядки периода поздней Империи). — На стр. 81-ой автор говорит об упадке нравственности духовенства накануне реформы Григория VII и употребляет термин омирщение церкви. Но «омирщение церкви» имеет более общее и важное значение: под этим принято разуметь вовлечение церкви в мирские дела, её стремление к мировладычеству в смысле политического господства и т. д. — На стр. 211-ой автор говорит: «представители каждого ремесла соединялись в товарищества, известные под названием цехов у немцев и корпораций в языках, которые произошли из латинского». По-немецки цех — Zunft, по-французски цехи — «arts et métiers, по-итальянски — arti. Корпорация — «ученое» слово и понятие корпорации шире понятия цеха[2]) — Есть недочеты чисто-педагогического свойства. Автор иногда говорит слишком отвлеченно, формулами, которые вряд-ли проникают в сознание учащихся, обычно — зазубриваются: «процесс эллинизации сменился процессом ориентализации» (стр. 23), — или весь первый параграф (Упадок Империи, стр. 7). — На стр. 75-ой автор, характеризуя средневек. культуру, говорит о развитии «культа дамы», не поясняя ни что такое этот «культ», ни что значило тогда слово «дама». Для учащегося «дама» — женщина в шляпке. Автор пишет (стр. 138) о «тривиуме и квадривиуме», по которым располагались «семь свободных искусств», не объясняя, что такое были эти «искусства». Как догадаться учащимся, что это были — науки? — На стр. 169-ой автор говорит о женитьбе Генриха I французского на Анне Ярославне и отмечает, что «их сын получил имя Филиппа, необычное в западной церкви». У учащихся может возникнуть представление, что здесь речь идет о русском культурном влиянии, что сомнительно. Можно спорить против той формулировки значения вел. хартии вольностей, какую дает автор: «она ограждала от королевского произвола права не одной лишь феодальной аристократии, а и права всего населения Англии» (стр. 173). Действительно, хартия так понималась англичанами, но — впоследствии. Этот анахронизм можно оправдать с педагогической точки зрения, но в других местах автор явно избегает анахронизмов и старается изображать факты такими, какими они представлялись в свое время. Я очень боюсь, что учащиеся ничего не поймут из того, что автор говорит о символическом значении Беатриче в Божественной Комедии (стр. 224) или об искусстве Ботичелли (стр. 233).

Кроме этих частичных недочетов (по крайней мере того, что мне

---

1) Ср. F. Lot, La fin du monde antique et le début du moyen age, 1927, 289 сл.

2) Слово цех, действительно, немецкое (Zeche- собрание, сообщество), но в смысле союза ремесленников оно употребляется не у немцев, а у славян — чехов и поляков, от которых перешло и к нам.

представляется недочетами), есть один — общего характера. Сперва оговорюсь, что учебник Л. М. Сухотина есть результат его педагогической работы: автор, когда писал его, естественно имел в виду прежде всего себя и своих учеников. Весьма возможно, что тот недочет, о котором я сейчас скажу, в процессе разработки своего учебника в классе самим автором устраняется. Но «объективно» он все же существует. Он состоит в том, что некоторые параграфы не имеют, так сказать, самодовлеющего значения, а требуют от учащихся знакомства с последующим изложением для того, чтобы быть понятыми всецело. Автор говорит на стр. 52-й о войнах Карла Вел., осавляя без объяснения, почему он воевал. Это мы узнаём только из слов на стр. 138-й о том, что Карл «созидал на земле Град Божий, теократическую монархию». На стр. 118-ой автор говорит о влиянии восточной культуры на западную в пору крестовых походов, а характеристику восточной культуры дает только на 133-ей стр.

Сообщаемый автором факт основания парижского ун-та при Иннокентии III (стр. 85) останется мертвым грузом в голове учащегося, пока он не прочтет — в конце книги — о средневековом просвещении. Наиболее ярко выступает эта спорная на мой взгляд особенность построения курса в параграфах о феодализме: автор сперва дает характеристику феодального строя (стр. 69), а затем говорит о его происхождении (стр. 70—71), при чем неизбежно впадает в повторения. В одном месте мне неясно, что мы имеем перед собою: следствие-ли указанной манеры автора, или фактический промах: автор описывает (стр. 143—4) походы Чингиз-хана, изображая их как ряд зверств и опустошений, а затем (стр. 147) говорит о положительных культурных результатах образования империи монголов. Современная наука однако выяснила, что Чингиз-хан был настоящим государственным человеком и что по крайней мере к одному из достигнутых его делом результатов, охране азиатской торговли, он далеко не был непричастным.

За указанный сейчас методический недочет автор лишь отчасти ответствен лично. Этот недочет, как явление общего характера, связан со всем, обусловленным нашими школьными программами, построением наших учебников истории средних веков[3]). Издавна повелось излагать в школе «динамически» политические события и «статически» факты истории духовной культуры, — при чем последние помещаются на последнем месте. Что получается из этого? Да просто то, что в сущности учащиеся из этой истории почти ничего не выносят, что она остается для них книгой за семью печатями. Все эти войны Карла Вел. с саксами, аварами и славянами, крестовые походы, борьба Папства с Империей, вообще всё то, из чего слагается ткань политической истории Средневековья, — просто бессмысленны для того, кто не воспринимает их, как формы проявления одной могучей идеи и одного, захватившего тогдашнее человечество, чувства[4]). А об этой идее и об этом чувстве почему-то полагается упоминать в конце курса, в той части, которая не всегда и «проходится» — за недостатком времени. К тому же и говорится об этих вещах, о величайших чудесах человеческого духа, гораздо короче, чем обо всём остальном, как о чём-то второстепенном и маловажном. Не избежал этого и автор. Замечательно, что самое значительное, самое прекрасное явление в истории средневекового человечества—явление св. Франциска и его ордена, у него изложено в нескольких строках, бледно, невыразительно и несодержательно. Характерно так же и то, что как раз к соответствующим

---

[3]) Любопытно, что курсы новой истории принято начинать с характеристики новой культуры. Соответствующее место в учебниках по истории средних веков заполняется кратким упоминанием об упадке «просвещения» на рубеже эпохи Древности и Средневековья. Разница в построении обусловлена, очевидно, до сих пор еще не преодоленной нашей школой исторической «вульгатой», восходящей еще к гуманистам и к Вольтеру.

[4]) Поясню сказанное примером: автор упоминает, в числе последствий крестовых походов, о проникновении идеи веротерпимости — мнение, к слову сказать, весьма сомнительное, хотя и ходячее. Но откуда взялась средневековая религиозная нетерпимость? У учащихся не может быть иного объяснения, как то, что и она — продукт все того же «невежества», упадка «просвещения»...

параграфам автор не присоединил ни одного отрывка из источников, ни одной легенды из «Fioretti», ни одного штриха из «Жития», принадлежащего перу Фомы Челанского. Некоторое пренебрежение к средневековой культуре (но я повторяю, дело идет об общем направлении, а не о специфических недостатках данного курса) отразилось отчасти и на подборе иллюстраций: ни одного образчика французской церковной скульптуры XII—XIII вв., которую специалисты справедливо считают величайшим достижением французского искусства и — это в особенности странно для книги, написанной в Югославии — ни одной репродукции с замечательных фресок, которыми так богаты старые церкви Балканского полуострова.

П. Бицилли.

Ph. Dr. Leontij Kopeckij: Ruská skladba pro Čechy. Zpracování autorových přednášek na vysoké škole obchodní v Praze. Vyd. Zemědělské knihkupectví A. Neubert. Tiskem »Legiografie«. Praha, 1929. Str. 156 + 4.

Если каждая учебная книга должна цениться прежде всего потому, как она отвечает своему заданию и что дает нового, то с этой точки зрения работа Л. В. Копецкого, думается, заслуживает весьма высокой оценки. Среди большого количества учебников русского языка, самоучителей и различных пособий труд г. К. займёт одно из первых мест уже по одному тому, что это первая и единственная учебная книга по русскому синтаксису для чехов.

Книга в своей основе делится на три неравные части: ruská věta holá a věta rozvitá (§§ 1—53); Věta bezpodmětná, Věta tázací, Výrazy imperativní, Participiální vazby (§§ 54—69), и, наконец, Souvětí (§§ 70—80).

Автор поступил совершенно правильно, оставив в стороне спорные и ныне особенно остро стоящие вопросы учения о синтаксисе; необходимо приветствовать его стремление дать понятие о русской фразе и словосочетании на основе живого языка и его usus'a. Можно заметить известную склонность г. К. к формальной школе и удачное использование ее работ о предложении, как интонационном единстве, включение учения об установке на выражение поэтического языка и т. п. Но весь этот научный багаж не загромождает книги, а скорее облегчает понимание обильных примеров, почерпнутых преимущественно из русских классиков. С педагогической точки зрения, г. К., пожалуй, прав в своем стремлении подчеркнуть прежде всего отличия двух языков — русского и чешского, а не их сходные черты. На этом, в сущности, построена вся книга. С другой стороны, с особой осторожностью автор относится к применению исключительно формальных признаков при отнесении предложений к той или иной категории (срав. Slovní výrazy s infinitivem, §§ 35—37 и 63). То, что книга обладает двумя указателями — словарным и предметным, — весьма облегчает пользование ею не только, как учебником, но и как своеобразным самоучителем-справочником, напр., при составлении иностранцем письма, бумаги и т. п. Всюду видны стремление и забота о практической стороне дела, удачно уже раз осуществленные г. К. в его книжке о русском новом правописании для чехов.

Можно спорить с автором по ряду отдельных вопросов (напр., § 4 об исключительном пользовании словами можно и должно, о способе объяснения причастных конструкций и т. п.). Все примеры в книге даны с ударениями, но по новой орфографии, что, думается, затрудняет в некоторых случаях чешского читателя.

Следует еще подчеркнуть, что труд г. К. рассчитан на лиц по крайней мере окончивших среднюю школу и кроме того имеющих уже понятие о русской грамматике. Некоторые параграфы книги, полагаем, можно было бы с успехом использовать и в русской школе при объяснении синтаксиса.

Р. Плетнев.

Педагогические журналы

«Przegląd Pedagogiczny». Еженедельный орган товарищества учителей школ средних и высших. 1928 г. №№ 14—28.

На происходившем в мае 1928 г. общем съезде Товарищества учителей средних школ первым рефератом читался реферат ректора Б. Миклашевского о значении специальной школы в жизни народа и государства. Т-во давно уже поняло, что для правильного функционирования средней школы общеобразовательного характера должна наряду с ней существовать хорошо развитая сеть специальных школ. При главном комитете т-ва уже в течение нескольких лет работает автономная секция учителей специальных школ, имеющая свой печатный орган. «Przegląd Pedagogiczny» также ставит одной из своих задач давать широкую информацию о различных типах специальной школы. Журнал справедливо указывает, что о специальной школе очень много говорят, но мало знают. Специальная школа за последние десять лет количественно сильно выросла — с 270 школ и 44.000 учеников в 1918 г. до 1.145 школ с 153.000 учеников («Prz. Pedagog.», № 17, стр. 407).

Печальное явление в жизни школы — самоубийства учащихся — обсуждается в № 20-ом журнала. Уличная пресса охотно сваливает вину на школу, пользуясь тем, что поводом к самоубийству часто бывают плохие отметки. «Средняя школа, замечает журнал, — находится сейчас в чрезвычайно тяжелом положении. С одной стороны, школу обвиняют (и это делают не только профессора ун-тов) в том, что она выпускает неучей и притом дает им полноценные свидетельства. С другой стороны, школу упрекают в переобременении молодежи наукой; таким образом одними школа обвиняется в чрезмерном потакательстве, другими — в создании атмосферы страха и подавленности». «Prz. Pedagog.» справедливо указывает, что тут кроется какое-то недоразумение. В течение последнего десятилетия методы и программы коренным образом изменились в направлении разгрузки работы одной памятью, как это практиковала старая школа. Односторонность умственного воспитания сменилась многосторонностью воспитания умственного, физического, эстетического и общественного. Число интеллектуальных предметов сильно уменьшилось, наоборот, увеличилось число уроков пения, гимнастики, рисования, ручных работ; к этому нужно добавить спорт и в высших классах военные занятия. Не трудно найти скептиков, считающих, что страдает уже развитие умственное. С каждым годом уменьшается объем программ, требования на аттестат зрелости понижаются. И в то же время число самоубийств, особенно в 7 и 8 классах, увеличивается. Журнал полагает, что причину нужно искать во всей организации школы. Для менее способных нет выхода из школы. Им остается или оставаться на второй год в классе, или выходить совсем из школы. Но кто может требовать от школы, чтобы она давала свидетельство зрелости лицам явно не подготовленным, коль скоро это свидетельство открывает доступ в университет? Чтобы найти выход из этого положения, возник проект дать школе право выдавать свидетельства двух родов: 1) простое свидетельство об окончании школы средней, имеющее, так сказать, жизненное значение; 2) свидетельство зрелости по выдержании специального экзамена, дающее право на поступление в высшие уч. зав. Но истинные причины самоубийств чаще всего надо искать в общих условиях современной жизни. Большую роль играет тут уличная пресса, наполненная описанием убийств. При впечатлительности молодых людей и тяготении их к эффектной смерти (на что давно указывают психологи) возникает известный психоз самоубийств, который только нуждается в каком-нибудь толчке, чтобы последовало разряжение в виде самоубийства. Понимая ненормальность подобного положения дела, т-во директоров польских средних школ в мае п. г. подало министру нар. просв. записку, в которой просит издания распоряжения, разрешающего обсуждение случаев самоубийств среди молодежи только на страницах научных и педаг. журналов.

В № 25 «Przegląd Pedagog.» помещена интересная статья Т. Моневского «о польской молодежи», основанная на изысканиях проф. Яксы-

Быковского. Характерной чертой польского ученика оказывается потребность в соперничестве, побуждающем его к занятиям. В этом отношении поляк является противоположностью немцу, работающему без чувства тщеславного стремления показать результаты своей работы. Этим объясняется то странное явление, что «в то время, как Форд считает поляков лучшей рабочей силой, тот же польский рабочий дома не умеет работать интенсивно, а польская молодежь интенсивно... не любит учиться. Отсюда получается, что, хотя польская молодежь одарена бо́льшими интеллектуальными способностями, чем немецкая, результаты ее работы оказываются хуже, так как польская молодежь отличается меньшим трудолюбием». Причины нужно искать в различии антропологических типов, которых проф. Быковский насчитывает в самой Польше до пяти. Соответственно антропологическим типам отдельных этнических групп населения можно установить среди польской молодежи несколько типов способностей. Антропологические типы сильно отличаются между собою и в физическом отношении. Все это разнообразие умственных и физических свойств, по мнению автора статьи, может быть использовано при специализации в профессиях. Подобно тому, как во Франции существуют определенные области, поставляющие известных журналистов, политических вождей, ученых, так и в Польше соответственная организация воспитания должна опереться на это очевидное территориальное размещение способностей и склонностей молодежи, чтобы направить отдельные личности на свойственные им пути труда.

Много внимания уделяет журнал женскому образованию. В № 16-м в статье «Наши пути», мы читаем: «Средние школы до недавнего времени шли по линии безотносительного уравнения программ мужских и женских гимназий. Жизненная практика показала, что в этом направлении мы зашли слишком далеко. Не принимали во внимание физиологических и психических особенностей мальчиков и девочек, и прежде всего разницы в жизненном назначении. На Западе это уже поняли. В Австрии, напр., этой типической стране наиболее прогрессивной школы, школы для девочек (Frauenoberschulen), имеющие особую программу, сильно поддерживаются правительством и обществом». По вопросам женского образования редакция «Przegląd Pedag.» открыла на страницах журнала дискуссию. Успели высказаться два автора, и несмотря на то, что оба они женщины, мнения их коренным образом разошлись. Первая, взявшая слово, г. З. Деген-Слюсарская (№№ 23—25), опираясь отчасти на книгу Д. Ломброзо (дочери знаменитого психолога) «Душа женщины», решительно восстает против единой программы для обоих полов. Деген-Слюсарская (в статье «Потребность в реформе средней женской школы») не считает современную общеобразовательную школу (а в известных случаях и специальную школу) за соответствующий тип школы для девочек. Школа эта не считается с особенностями характера, интеллекта и склонностей девочек, а также с той ролью, которая в большинстве случаев выпадает на долю будущих матерей и жен. Согласно с характерными чертами женской души, с интуицией, с конкретным характером мышления, с неохотой и недостатком способности к абстрактному мышлению, согласно с влечением к самоанализу, интроспекции — программа средней школы должна претерпеть коренные изменения. Ограничению подлежит программа по математике, которая в так называемых математическо-естественных гимназиях и гимназиях гуманитарных слишком обширна для девочек и ставит им слишком большие требования. Необходимо также сократить программы по физике и химии, хотя и в меньшей степени, чем по математике. Физика и химия в низших классах гимназии должны оставаться в теперешнем виде, как пропедевтические курсы, основанные на конкретных опытах. В высших же классах, в связи с абстрактностью теории физики, интерес девочек к этому предмету значительно слабеет, а к решению письменных задач девочки не обнаруживают никакого интереса, о чем, между прочим, свидетельствуют и экзамены на аттестат зрелости, на которых так мало абитуриенток выбирает физику в качестве письменного испытания. Труднее определить значение преподавания латинского яз. в женской школе. Если

бы была принята концепция лицея, как средней школы для большинства девочек, и гимназии, для более способных, тогда вопрос этот разрешился бы оставлением латинского яз. в гимназиях и полным исключением его из программ лицея. В женской средней школе главной основой программы должны стать языки родной и новый, история, география, естественные науки, педагогика, гигиена, а также предметы, имеющие значение практическое или эстетическое: ручная работа, рисование, музыка, пение, гимнастика и домоводство. Деген-Слюсарская далека однако от мысли итти против жизни. Сами экономические условия современности заставляют современную интеллигентную женщину (одинаково как замужнюю, так и незамужнюю) искать заработка. Но каково бы ни было занятие женщины, никогда она не перестанет быть управительницей собственного дома, хозяйкой, которая в большинстве случаев, может быть, за отсутствием времени и не в состоянии будет сама все делать, но которая всегда должна будет уметь наблюдать и контролировать то, что делается у нее в доме другими. Весь вопрос в том, чтобы вооружение женщины профессиональными знаниями соответствовало ее природе и чтобы образование и воспитание девочки всегда имело бы в виду её главное жизненное назначение. Принцип абсолютного равенства мужчины и женщины ничего, кроме вреда, принести не может. Автор статьи упоминает, что сейчас в Польше производятся даже военные занятия с девочками, правда, не со всеми и в несколько измененной форме. Заключение статьи: программа для женских школ не может быть идентична с программой мужских школ. В виду этого и совместное обучение может быть проведено лишь частично. Д-р М. Фрпдлендер, в статье (№ 22) «Суждения молодежи о предметах преподавания в средней школе», на основании анкеты, произведенной в одной из гимназий с совместным воспитанием среди 106 учеников и учениц, подтверждает мнение Деген-Слюсарской о разнице интересов мальчиков и девочек. Анкеты дали такие результаты: 78,37% девочек считают любимым предметом польский язык и только 48,40% мальчиков разделяют эту любовь к польскому яз. За иностранный язык высказывается 70,28% девочек и 59,41% мальчиков, за историю 67,58% девочек и 49,19% мальчиков, за физику только 11,11% девочек и 37,50% мальчиков, за математику 18,92% девочек и 40,87% мальчиков. Более характерно выражается эта разница в интересах в оценке отрицательной («не любимый предмет»): 40,75% девочек высказываются против физики, число мальчиков, согласных в этом отношении с девочками, составляет только 17,86% (безразлично относится 48,14% девочек и 44,64% мальчиков), против математики голосуют 64,86% девочек и 26,1% мальчиков. Фридлендер ссылается также на анкеты двух немецких исследователей: Фр. Мальта среди 3.465 учеников и Генриха Фойхта среди 1.579 учениц. Оба подтверждают отсутствие более глубоких интересов у девочек к естественно-математическим предметам в противоположность мальчикам, у которых гуманитарные предметы, особенно классические языки, находятся в немилости.

Диаметрально-противоположное мнение о женской школе высказывает г-жа З. Шмидт («Общеобразовательная школа и женская молодежь», № 26). В ее глазах проект реформы средней женской школы, предложенный г. Д. Слюсарской, чрезмерно упрощен. Вывод проекта — следует уменьшить программу по математике и физике — может привести к одному из двух: или университет не признает совсем свидетельства женской школы, или в наилучшем случае даст преимущества мужской школе. Средняя же школа обязана считаться с требованиями высшей школы. Поэтому молодежь обоего пола должна получить в общеобразовательной школе одинаковую подготовку. Всякое понижение образовательного уровня в женской школе затруднило бы продолжение занятий для более способных девочек. Если заключение Д.-Слюсарской об отсутствии у женщин способности абстрактного мышления (о чем еще можно спорить) правильно, то нужно только искать лекарства от этой серьезной болезни ума, а ни в коем случае не ограничивать упражнений в абстрактном мышлении. Другой вопрос, в какой мере без вреда для самой программы можно было бы перегруппировать научный материал с точки зрения различий в процессе раз-

вития мальчиков и девочек. Путем психологических исследований, при совместной работе педагогов и врачей, можно было бы индивидуализировать предметы обучения, не пренебрегая однако в женской школе упражнениями в абстрактном мышлении. «Путь для экспериментов и опытов, заключает г-жа Шмидт, открывается именно в этом направлении».

По вопросу о преподавании иностранных языков мы снова находим интересную заметку в № 28-м журнала. Сознание ненормальности положения, нашедшее выражение в № 19 «Przegl. Ped.» (см. «Р. Ш.» кн. 28), в настоящее время настолько созрело среди польского общества, что возникла мысль о созыве неофилологического съезда. По словам автора заметки, уже «первые известия о съезде наэлектризовали наших неофилологов и сферы университетские и академические». В начале заметки мы читаем: «Старания государств, поделивших Польшу, привить к той части польского народа, которая досталась под их власть, основы своей культуры, не взирая на сопротивления со стороны польского общества, не могли остаться без последствий. Сильная реакция была неизбежна и спасительна. Естественно, что в такой момент изучение иностранных языков не могло найти соответственного понимания: допускали, что сумма знаний иностранных языков в обществе достаточно велика, чтобы ее хватило на долгие годы. Рассуждение это было вообще правильно, хотя переоценили, напр., знание языка немецкого в бывшей австрийской части. Прошло 10 лет. Старшее поколение понемногу уходит, его заменяет молодежь, и уже начинают ощущаться недостатки неофилологического образования. Нет надобности рассматривать, насколько эти недостатки отражаются на знаниях молодого поколения, достаточно обратить внимание на потребности практические. Мы обещали себе, что наше знание России сделает нас естественным посредником между Россией и Западом, между тем молодое поколение не только не знает России, но даже и русской азбуки. Знание немецкого языка могло облегчить нам сношения с Западом, отдав корреспондентскую часть торговли с Польшей в наши руки, а между тем подрастающая молодежь не владеет настолько иностранными языками, чтобы удовлетворить спрос на иностранных корреспондентов в Польше. Молодежь, которая окончила школы, сама замечает свои недостатки: школа иностранных языков переполнена. В виду этих фактов официальная общеобразовательная школа не может остаться равнодушной».

Журнал продолжает печатание общих обзоров положения школы в Европе по отдельным странам, принадлежащих перу д-ра Б. Суходольского. В № 17-м автор делает несколько интересных выводов из рассмотренного им материала. Прежде всего, по его мнению, демократический строй не требует обязательно какого-нибудь определенного и повсюду принятого устройства школы, и сама по себе школьная система не является ни хорошей, ни плохой, ни реакционной и ни прогрессивной, но всегда находится в известном отношении к данному обществу, его культуре и хозяйству. Скандинавские общества имеют отличное от общества французского или немецкого строение школы, но если принять во внимание различные условия жизни и своеобразие культуры, школы Скандинавии, Франции и Германии одинаково плодоносны и демократичны. И главнейшей задачей является приспособление к потребностям жизни строя школы, а эта задача не может быть разрешена одинаково для всей Европы. Даже в пределах одного государства школа должна принаравливаться к различным условиям социально-хозяйственной жизни и культурному уровню отдельных областей. Взаимоотношение структуры общества и строения школы еще яснее проявляется в вопросе школьных программ. По мере развития наук разбухали и программы средней школы, которая всегда считалась с требованиями не жизни, а университетов. Описанное положение дела вызвало почти везде потребность создания такого типа школы, который давал бы образование более высокое, чем то, которое дает народная школа, но в то же время отличное от образования средней школы, ибо оно должно быть более связано с практической жизнью и профессиональным трудом. Так возникли французские «écoles primaires superieures», английские «modern schols». Средняя школа перестала быть школой для всех, и

в этом нет ничего плохого, полагает д-р Суходольский: надо внимательно следить за жизнью, чтобы видеть, какие типы школ она еще требует. Что касается вопроса пересмотра программы самой средней школы, то он не может быть разрешен механическим путем (урезкой или прибавкой отдельных предметов). Необходимо иметь какие-нибудь широкие основы для оценки школьного материала. Опыты в этом направлении проведены в Германии, Италии и России. Их общей чертой является убеждение, что задача школы прежде всего воспитывать. Очевидно, что в зависимости от целей воспитания подбирается и содержание обучения. Не менее глубока связь между школой и требованиями дидактики. Дидактические соображения привели к созданию системы двойных классов — для более и менее способных (в Австрии, Германии). Происходящий сейчас глубокий переворот в области методов обучения также в сильнейшей степени должен отразиться на устройстве школы. Если место экзаменов, свидетельств и всякого принуждения займет свободная, творческая работа ученика, тогда по необходимости изменится и все устройство школы. Победа новых методов обучения произведет революцию в организме школьной жизни. На место организации, стремящейся пробудить жизнь, как это мы видим сейчас, станет жизнь, творящая организацию. В заключение, подыскивая основу для реформы школы, д-р Суходольский думает, что она должна «родиться из понимания современной культуры, ее стремлений и потребностей», пример чего он видит в Германии. Строить же новую школу, основываясь на непоколебимой вере в победу определенной идеологии (как это сделали в Италии и России), ему кажется делом трудным, так как такая вера дается не легко, как и самая возможность обладания какой нибудь вечной идеологией. История школы также подтверждает, что только те реформы школы оказались прочными, которые опирались на культуру. Такая реформа школы труднее и требует больше времени. Всего легче изменить строй школы путем издания распоряжения. Но от этого не изменится дух школы. А он один является творческой силой. Чтобы изменить эту внутреннюю силу, нужна совместная работа школы и общества. «Плодом ее должно явиться понимание характера и путей европейской и польской культуры и возникающих отсюда идеалов воспитания и родов образования».

В. Булавский.

Детская литература

«Юный Друг». Иллюстрированный журнал для юношества. Выходит 1-го числа каждого месяца, за исключением июля и августа. Издает О-во «Школьная Помощь» в Ужгороде. Редактирует Комитет под председательством д-ра А. А. Бескида. Адрес ред. и конт.: Ужгород, Радванская ул., № 49. (Подкарп. Русь). Ц. номера — 5 к. ч., на год — 50 к. ч. За границу на год 2 долл. (По старой орфографии).

Мы просмотрели только два номера этого издания, за октябрь и ноябрь т. г. В первом номере редакция так определяет цели журнала: «Юный Друг» ставит своей задачей собирать вокруг себя русское юношество Подкарпатской Руси, а по мере встреченного сочувствия и русское юношество других стран. Родившись в уголке русской земли, носящей поныне славное имя Руси, «Юный Друг», хотя самый меньший в великой русской семье, берет на себя смелую и трудную задачу быть объединяющим звеном всего русского юношества. «Юный друг» скромен и, если задается такой сложной целью, то делает это не из тщеславия и не из расчета, а единственно потому, что ему легче чем-кому либо взяться за это дело, ибо у него родина, дом и круг доброжелателей. — Культурно-просветительное О-во «Школьная Помощь» в Ужгороде, воспитывающее уже десятый год выше сотни русской молодежи, взяло на себя любезно издание журнала, а ряд доброжелателей и друзей молодежи изъявили готовность в нем сотрудничать. Таким образом благодаря сочувствию добрых людей «Юный друг» вступает на свой жизненный путь в полной уве-

ренности, что у Вас, молодые друзья и подруги, он найдет сердечный прием. «Юный друг» любит Русь и ее славное прошлое. Он будет Вам повествовать о русской жизни, русском прошлом, о русском величии и славе. Он расскажет Вам о жизни и деятельности великих русских людей, он напомнит Вам всегда о памятных днях и событиях Родины, он поведет Вас по русской земле, покажет Вам картины славных русских городов, памятники старины и искусства. Он пойдет с Вами и за пределы Русской земли и будет знакомить Вас с историей других славянских стран и Запада, с их великими людьми и их культурой. — «Юный друг» будет знакомить Вас с достижениями науки, техники и искусства. — «Юный друг» будет рад Вашему сотрудничеству и в отделе «Наша семья» будет помещать сведения из жизни русского юношества всех стран. «Юный друг» найдет для каждого занятие на время досуга и покажет, как провести свободное время приятно и полезно. — Вообще «Юный друг» хочет быть другом и приятелем всего русского юношества, его вожатым и спутником и просит любить его миловать».

Мы с буквальной точностью перепечатываем обращение редакции. Милое, старомодное и добродушное, написанное не очень правильным русским языком, — обращение это служит введением в содержание первых номеров журнала, отпечатанных на хорошей бумаге, снабженных хорошими однокрасочными (черными) рисунками, заключенных в очень плохо исполненную обложку. Впечатление от всех решительно статей, напечатанных в октябрьской и ноябрьской книжках — серое; делается определенно скучно, когда доберешься до последней страницы (нам понравилась только одна переводная вещь — «Как случилось, что 20 августа 1849 года в половину первого пополудни Австрия не была разрушена», принадлежащая перу известного чешского писателя Яна Неруды). Отделы: «Смесь», «Веселый уголок» — весьма случайны и... безвкусны. Главный недостаток журнала — его малая литературность. Нужно, чтобы хорошее, а, главное, совершенно необходимое начинание, к тому же обеспеченное, кажется, достаточными средствами, лучше редактировалось.

Н. Новожилов.

Какая книжка нужна дошкольнику. Сборник под редакцией Е. А. Флериной и Е. Ю. Шабад. Москва. 1928. Стр. 96. Ц. 90 коп.

Данный сборник составлен комиссией по дошкольной книге при Педагогической студии Наркомпросса РСФСР. Для зарубежного читателя книга представляет двоякий интерес: кроме освещения принципиальных вопросов детского чтения, мы находим в ней довольно богатый материал для характеристики детской книги в Сов. России.

Составители сборника сами понимают, что основа для «новой» детской книги может быть только в новом быте, в новых формах жизни. В ребенке нельзя пробудить интерес к новой «советской» или «революционной» книге, если она не откликается на уже имеющиеся у него запросы и интересы. «Революционная литература для детей дошкольного возраста» (см. статью С. Марголиной, стр. 50—63) оказывается, однако, ребенку чуждой и далекой, и попытки ввести в детскую литературу новый мотив «бунта игрушек», и изображение «героической» жизни «пионеров», и попытки изобразить революцию в царстве животных («пауки и мухи»), и описание участия детей в революционных празднествах, судя по характеристике, даваемой в сборнике произведениям такого характера, недалеко ушли от худших произведений старой детской литературы. Еще слабее и еще недоступнее ребенку попытки изображения действительных революционных событий и революционных деятелей (Ленин). Нам думается, что здесь не только случайная неудача авторов детских «революционных» книг, но и объективно-непреодолимая трудность: дошкольника вообще почти что нельзя заинтересовать историческими сюжетами (а революция 1917 года в 1928 году для детей дошкольного возраста есть событие далекого прошлого) и еще меньше социальными проблемами. Поэтому в успех авторов, которые примутся с новыми методами за обработку революционных тем, мы, в противоположность г-же С. Марголиной, не верим.

Менее сомнений вызывают у нас иные виды советской дошкольной литературы. С основными положениями, принятыми комиссией в основу своей работы (см. статью Е. А. Флериной, стр. 22—49) нужно в общем и целом согласиться. Не бесспорным является, однако, одно из основных положений работы комиссии по дошкольной книге. Это устремление комиссии против «фантастики» и в пользу «реализма». Работа сотрудничающих в комиссии детских писателей над созданием «реалистической», чуждой фантастики, близкой к действительной детской жизни детской книги несомненно может иметь успех и, как показывают отдельные приводимые в сборнике характеристики новых детских книг и отрывки из них, уже и дала ряд детских книг, заслуживающих занять почтенное место в русской детской литературе. Но удовлетворится ли ребенок только реалистической литературой? «Борьба с фантастикой», боюсь, обречена на неудачу. Ведь эта борьба с фантастикой заходит так далеко, что отбрасываются даже «Ладушки, ладушки», ибо — какой вздор! — ладушки «точно отрезанные предметы были у бабушки, ели кашку, пили бражку» и изгоняется сорока, которая — horribile dictu! — «варит кашку!» (стр. 39). Произведенные самими сотрудниками комиссии попытки изучения детского словесного творчества дали, однако, неожиданный результат: рассказов детей «с фантастическим содержанием — довольно большое количество в детском материале» (см. статью Е. Шабад, стр. 79 и след.) и, как отмечает исследование, «они часто являются пересказами детских снов». Можно ли добиться того, чтобы ребенок не видел снов? Не одушевлял своих кукол и других игрушек? Не фантазировал о небывшем и не искажал своими фантазиями действительно бывшее? Вообще не играл? Конечно, если возможно добиться такого перерождения всей психики ребенка, то можно ожидать и вымирания сказок и полной замены «фантастики» в детской литературе популярным изложением «азбуки коммунизма» или советской конституции. Но, конечно, попытка такой ломки детской психики заранее обречена на полный неуспех. С этой же точки зрения надо обсуждать, напр., и литературу «природоведческую» (статьи О. Иогансон и П. Щеголева, стр. 64—72). Конечно, возможно дать прекрасные детские книги без антропоморфизации животных, без «говорящих животных», но возможно ли обойтись совершенно без антропоморфизации, — это еще большой вопрос.

Отметим, что собранный в книге материал позволяет заключить, что в Сов. России, наряду с сомнительной ценности произведениями, написан и издан целый ряд детских книг, которые останутся в репертуаре русской детской литературы, независимо от всяких политических перемен. И зарубежному дошкольному работнику следует обратить на них внимание.

Не дают ничего существенного — очень краткие по объему — статьи об исследовании отношения детей к книге (5—15), об «анализе детского словесного творчества» (73—81), об «образе в детском рисунке» (82—88). Исследовательские работы комиссии стоят, очевидно, еще в самом начале. Интересна, хотя и очень бегла статья М. Гершензона об американской детской литературе.

Дм. Чижевский.

Съезды и конференции

Совещание о положении русской школы в Польше

В Варшаве в помещении «Русского Дома» 19—20 мая состоялось созванное Верховным Советом Русского Народного Объединения (РНО) совещание по вопросу о положении русской школы в Польше и способах помощи ей. Участвовало 16 человек, — представители пед. советов и родит. к-тов средних и низших русских школ, представители концессионеров этих школ, а также русской общественности. Были представлены все русские школы, кроме двух гимназий — лунинецкой, не пославшей представителя, вероятно, по причинам материального характера, и варшавской, не пожелавшей, в лице своего концессионера, г. Голубовского, принять участие в совещании. Галицкая Русь, не имеющая пока русских школ, была представлена известным галицко-русским общественным деятелем В. Р. Ваврико м. Русская общественность была представлена в лице русского депутата в Сейме д-ра П. О. Короля и председателя Верховного Совета РНО Н. С. Серебренникова. От Пед. Бюро по делам зарубежной русской школы выступал нижеподписавшийся. Совещание было закрытое, хотя русская печать имела своего представителя в лице В. В. Португалова.

При выборе президиума было решено подчеркнуть участие в совещании представителей той русской общественности, от активности которой в значительной степени зависит участь русской школы в Польше; были избраны: Н. С. Серебренников — председателем; д-р П. О. Король и И. А. Чернов (русский деятель, тов. председателя Ровенского Русского Благотворит. Об-ва, концессионер русской гимназии в Ровно, много сделавший для упрочения её материального положения) — товарищами председателя и А. П. Матвеев (Варшавское Русск. Благотв. Об-во) — секретарем.

Первыми в порядке дня были поставлены доклады с мест, которые и заняли весь первый день совещания и часть второго. Доклады эти обрисовали более чем печальную картину положения русской школы в Польше: число школ неуклонно уменьшается, и из 42 средних школ, существовавших еще в 1920 г., осталось к маю 1929 г. всего семь, из которых две мужские гимназии — в Вильне и в Лунинце — дышат на ладан. Приводимая ниже табличка дает числовые данные, характеризующие общее положение школьного дела к моменту совещания.

Средних школ	. . 7 с	1.200	уч-ся
Низших »	. . 7 »	600	»
Детских садов	. . 2 »	45	»
» приютов	. . 1 »	?	»
Общежитий (бурс) для русских детей, обучающихся в чужих шк. Галицкой Руси	. 3 »	205	»
Итого	. . 20 с	2.050	уч-ся

Средние русские школы остались всего в шести городах: Варшаве, Вильне, Бресте, Лунинце, Луцке и Ровно. В текущем уч. году закрылись гимназии в Вилейке и Пинске, не получив концессий, которые в провинции попрежнему выдаются в большинстве случаев только на один год, почему каждый год надо хлопотать о их возобновлении. Прекратила свое существование и 4-хкл. муж. прогимназия в Дермане. Из 7 гимназий — 5 содержатся общественными организациями (брест-литовская, виленская мужская, лунинецкая, луцкая, ровенская), две—частные (гимназия г. Поспеловой в Вильне, гимназия г. Голубовского в Варшаве). Все гимназии имеют полные 8 классов; за исключением виленской мужской — все они с совместным обучением. Гимназии: виленская мужская, виленская г. Поспеловой, лунинецкая прав не имеют; луцкой гимназии предоставлены права на семь классов. Только одна гимназия (лунинецкая) построена по ре-

альному типу; все остальные — гуманитарные[1]).

Начальные школы имеются в Вильне (одна для старообрядцев и одна для детей эмигрантов), Варшаве, Бресте, Ковеле, Луцке (всего на пять детей) и Ровно.

Вопрос о начальной школе был подвергнут специальному обсуждению на совещании, при чем выяснилось, что русская начальная школа, надлежаще поставленная и тесно связанная со школой средней (как, напр., в Бресте), является естественным источником питания русской средней школы детьми и что вопрос о сохранении и развитии средней школы теснейшим образом связан с развитием начальной школы. Начальная школа особенно важна в тех условиях, в которых живет русское меньшинство в Польше. Она сохраняет русских детей для русской школы средней и спасает их таким образом от денационализации. Русский ребенок, прошедший чужую начальную школу, почти никогда не идет в среднюю русскую школу. Особенно важны начальные школы в деревнях. Оказывается, как это ярко выяснилось из доклада с мест, к открытию русских начальных школ школьными властями ставятся почти непреодолимые препятствия, особенно в деревне. В городе, в местечке, хотя и с большим трудом, но всё же можно получить разрешение на открытие русской начальной школы; в деревне же нет никакой возможности открыть таковую: на все ходатайства и населения, и общественно-политических деятелей ответ один: «русских у нас нет и мы не можем позволить руссифицировать население»... В результате, во всей Польше с русским населением, численность которого сами поляки определяют около одного миллиона, нет ни одной русской начальной школы в деревне. Нет никакой надежды на открытие их и в ближайшем будущем...

Из тех же докладов с мест выяснилось, что поддержка украинской и белорусской школы ведется исключительно в целях борьбы с русской школой. Я уже не раз отмечал, что польские власти отлично понимают, что украинская школа им «по настоящему» не опасна; напротив, она является их союзницей: внося разделение, эта школа ослабляет русское население; фактом своего существования, даже с поддержкой от казны, дает формальное право властям заявлять, где надо, что школа меньшинственная в Польше не только не преследуется, а даже материально поддерживается государством.

Отношение русского населения к украинской и белорусской школе обыкновенно резко отрицательно. Одной из характерных иллюстраций этого отношения может служить пример Ровно: там три года тому назад с большой помпой была открыта начальная школа с... 14-ю детьми; в прошлом уч. году их было уже всего 3—4 человека, а сейчас имеется всё — и вывеска на помещении школы, и учителя, и казенная субсидия, нет только... учащихся... Ни одного ребенка в этой школе уже не осталось.

Детские сады имеются в Вильно и Ровно. Детский приют открывается в Белостоке..

В Галицкой Руси нет русских школ с 1340 года, — года потери Галицкой Русью своей независимости. До 1782 года были там только школы польские. Затем, когда Галицкая Русь оказалась под австрийским владычеством, начали зарождаться и местные школы, но австрийские власти разрешали и поддерживали только школы украинские, опять таки в целях борьбы с русским культурным влиянием. — Чтобы сохранить своих детей от денационализации, галицко-русские общественные организации, обще-русской ориентации, организовали общежития (бурсы) для русских детей, обучающихся в чужих школах. В этих бурсах дети живут в русской духовной атмосфере и с ними занимаются дополнительно по русскому языку и русской истории. В трех бурсах сейчас воспитывается 205 русских детей. Только с начала будущего уч. года Галицкая Русь надеется увидеть свою русскую среднюю школу во Львове, которую собирается открыть недавно основанное об-во «Русская школа».

При обмене мнений по докладам с мест был поставлен интересный вопрос: насколько успешно русская

[1]) Об учебных планах польских гимназий см. статью проф. Д. М. Сокольцова: «Организация школы в Польше» («Русск. Школа», кн. 25).

школа обслуживает местное русское население, при чем выяснился целый ряд характерных подробностей. Прежде всего надо отметить, что и речи нет о том, чтобы русская школа, даже в тех городах, где имеются средние меньшинственные русские школы, могла обслужить всё местное русское население. Только представитель Ровно заявил, что у них не больше 15% русских детей остается за бортом русской школы. В Бресте, где имеются две, самые многолюдные, школы, процент этот повышается до 60%, т. е. только 40% русских детей находятся в русской школе. В остальных городах дело обстоит еще хуже. Если же принять во внимание деревню, где нет ни одной русской школы, то, как я уже не раз отмечал, русская школа в Польше обслуживает не больше **одного** процента русских детей.

Кто же из русских посылает своих детей в русскую школу? Оказывается, и это далеко не новость, что наиболее национально стойкими являются народные массы, низы. Начальные школы наполняются почти исключительно детьми низших слоев населения. Православное русское духовенство очень небольшое число своих детей отдаёт в русские школы (тут надо отметить, что все духовные православные уч. заведения в Польше переведены на польский язык). Интеллигенция же своих детей в русские школы почти совсем не посылает, деморализируя этим русское население и вредя русской школе. Причины, в силу которых интеллигенция уклоняется от стдачи своих детей в русские школы, многообразны; здесь сказывается и отсутствие прав у русских школ (права, и то не полные, имеют только гимназии: варшавская (к которой русские отрицательно относятся и по другим причинам), брестская, ровенская и луцкая, в которой пока имеется 7 классов), плохое оборудование кабинетами и учебными пособиями и вообще бедность русских школ.

Следует отметить, что и старообрядцы, которые компактной массой живут под Вильной, также предпочитают посылать своих детей в польские полноправные школы.

Совещание занималось и вопросом о материальном положении русской школы. Дать точную картину бюджета русской школы в Польше не представилось возможным, так как представители отдельных школ на совещании не могли сообщить всех необходимых данных. Объясняется это тем, что ни одна русская школа не имеет определенных и вполне обеспеченных источников дохода. Поэтому не может быть и речи о нормальном составлении бюджета, о нормальном покрытии статей расхода приходными статьями. Бюджет составляется так: расходы известны точно; общая сумма их и составляет годовой расходный бюджет, приведенный в таблице в графе: «Годовой бюджет». Источники дохода в таблице разбиты на 5-ть основных групп. Из данных таблицы видно, что все школы почти исключительно живут за счет платы за учение; затем на помощь школам приходит местная общественность в лице, главным образом, родительских к-тов и отчасти общественного концессионера (Русского Благотвор. Об-ва); ни частные концессионеры, ни государство, ни органы самоуправления помощи средней русской школе не оказывают. (Таблицу см. на стр. 369).

В результате положение более чем плачевное. Бюджеты фактически не выполняются; терпят прежде всего преподаватели, которые, как правило, свое, и без того нищенское, содержание никогда в определенные сроки не получают. Затем страдает удовлетворение насущнейших потребностей жизни школы, как учебного заведения (кабинеты, библиотеки и т. п.). Естественно, что школы не выдерживают и одна за другой гибнут.

В лучшем положении находятся только две гимназии — ровенская и брест-литовская, особенно первая, у которой имеется даже собственное здание, стоящее на собственной земле. Такому поистине блестящему материальному положению гимназия обязана энергии местных русских людей, учредивших Ровенское Благотворит. Об-во, принявшее концессию на гимназию от бывшего концессионера г. А., перешедшего теперь на должность учителя польской гимназии. Но даже и эта гимназия, по сло-

вам тов. председателя указанного Об-ва, Изм. Ал. Чернова, живет «без завтрашнего дня»...

Так как гимназии существуют исключительно на плату за правоучение, интересно отметить её размер. Плата, конечно, различна в отдельных гимназиях; колеблется она от 20 до 40 зл. в месяц; оплачивается десять учебных месяцев. Все гимназии, как правило, не исключают детей за невзнос платы за учение. За неимущих платит обыкновенно Родительский К-т, Попечит. Совет, Благотворит. Об-во и т. д. или же, наконец, просто, как сказано выше, гимназия не сводит концов с концами, со всеми печальными последствиями этого обстоятельства. Особняком и в отношении платы за учение стоит варшавская гимназия; здесь размер её примерно в два раза больше, чем в других гимназиях. Так, в VIII классе в начале этого года взималось 80 зл. в месяц, а за март, апрель и май брали уже по 110 зл. в месяц — для того, очевидно, чтобы с тех, кто не будет допущен к экзаменам на аттестат зрелости и в июне учиться не будет, всё же можно было получить плату за июнь... По отношению к неплатящим в Варшаве применялась суровая репрессия — запрещение посещать гимназию.

Бюджет русских средних школ в 1928—29 уч. г. (в польск. злотых)

Гимназии:	Число уч-ся	Годовой бюджет	Источники дохода: Содержатель	Плата за обучение	От Родит. К-та и обществ	От гос. или самоупр.
1. Брест-Литовская .	335	90.000	—	85.000	4.500	500
2. Варшавская . .	175	[1])	[1])	[1])	[1])	[1])
3. Виленская мужск. .	70	18-20.000	—	10.000	4.500	—
4. « Поспел. .	125	25-28.000	—	23.000	2.000	—
5. Лунинецкая . .	100	[2])	[2])	[2])	[2])	[2])
6. Луцкая . . .	130	54.000	6.000	42.000	6.000	—
7. Ровенская . . .	260	80.000	5.000	67.000	8.000	—

Главными статьями расхода во всех школах является оплата труда пед. персонала — 75% всех расходов — и плата за помещение, отопление и освещение. Расходы на улучшение кабинетов, библиотек и приобретение школьных пособий минимальны, часто совсем отсутствуют из-за недостатка средств.

Хотя материальное положение начальных школ тоже весьма печально, но тут надо отметить серьезную правительственную поддержку. Так обе начальные школы в Вильне (старообрядческая и эмигрантская, с 3 отделениями и 120 детьми в каждой) целиком содержатся казной.

На содержание начальной школы в Брест-Литовске (бюджет 13.000 злотых при 150 учащихся и 3-х отделениях) магистрат дает более 1.200 зл. в год.

Начальная школа в Варшаве, с весны этого года перешедшая в новые руки (Комитет помощи детям) и как-будто становящаяся в материальном отношении на ноги, имеет при 100 учащихся бюджет до 26.000 зл. Источники покрытия расходов по содержанию школы таковы (в злотых):

Министерство народ. просв. .	6.000
Магистрат г. Варшавы . .	2.000
Митропол. благотвор. об-во .	2.400
Кружок друзей школы . .	5.000
Фирма «Solwei»	600
Плата за учение	4.500
Сбор пожертвований . .	остальное

Но все же и начальные школы, кроме указанных двух, содержатся главным образом за счет платы за обучение, что является их больным местом, так как в польских начальных школах обучение бесплатное. Как ни мала эта плата (от 5 до 12 зл. в месяц в разных школах и отделениях), она всё же часто не под силу тем бедным кругам русского населения, из кот. набирается главный контингент обучающихся в начальных школах.

Материальное положение русской школы и связанные с ним вопросы послужили предметом специального обсуждения на совещании. Необходи-

[1]) Сведения доставлены не были.
[2]) В совещании не было представителя от гимназии.

мость содержать школы в 90—95% почти исключительно на местные школьные средства, с одной стороны, и невозможность отказывать в приеме русским детям, желающим учиться в русской школе только потому, что они не могут внести платы за учение, с другой, делает положение невероятно трудным. Совещание вынуждено было признать принцип платности обучения, подчеркнув обязательность для русских школ прием всех русских детей, желающих в них учиться. За ребенка неимущего должно платить, так или иначе, русское общество, т. е. Родительский к-т, Попечит. совет, Благотворит. об-во и т. д. Школе же непременно должна быть обеспечена плата за учение в 100%, — иначе она не может существовать, закроется и тогда уже ни один русский ребенок не попадет в русскую школу.

Здесь интересно отметить, что все без исключения участники совещания подчеркивали, что при различных сборах пожертвований на русскую школу русские организации всегда встречались, особенно на так называемых «кресах», с весьма благожелательным отношением местного польского общества, которое охотно жертвует на русских детей. Совсем иное отношение у школьных властей, которые все время подчеркивают, что русские школы «чересчур уже русские» и что они охотно бы помогали русской школе и материально и всякой другой поддержкой, если бы... русская школа постепенно... полонизировалась. Вопрос о правительственной и вообще официальной польской помощи русским школам также был предметом специального обсуждения совещания, которое единогласно признало, что русская школа не только может принять, но имеет право и требовать содержания её на государственные средства, так как русские являются гражданами государства, несут все государственные тяготы, уплачивают налоги, отбывают воинскую повинность и т. д. Но принятие школы на полное содержание государством не должно ни в какой мере вести к полонизации русской школы. Если же материальная помощь русской школе со стороны школьных властей будет грозить полонизацией русской школы, то от такой помощи отказываться.

По заслушании докладов с мест состоялись оживленные и всесторонние прения, в которых принимали участие все присутствующие. Прения касались следующих вопросов: о начальных школах; о правах для русской средней школы; об упрочении положения русского школьного дела; об учреждении организации, которая бы берегла и развивала русское школьное дело в Польше и ряд других более мелких вопросов. Специальному обсуждению подвергнут был вопрос о русской гимназии в Варшаве, положение которой было признано совершенно ненормальным, могущим иметь весьма печальные последствия для национального воспитания и образования русских детей в Варшаве. Совещание поручило Верховному совету РНО, в лице его председателя Н. С. Серебренникова, принять все возможные меры к установлению контакта с гимназией и к устранению более чем печального с педагогической и русской общественной точки зрения положения вещей в этом учебном заведении г. Голубовского.

Из принятых резолюций, кроме отмеченных выше, приведем здесь еще следующие:

1) по вопросу о начальном обучении признано необходимым, не взирая на существующие трудности, принять все меры и непрерывно работать в направлении возможно большего развития сети русских начальных школ в городах, местечках и особенно деревнях; наряду с начальными школами открывать в возможно большем числе детские сады, приюты и пр.;

2) для предохранения от денационализации русских детей, вынужденных посещать нерусские школы, открывать для таких русских детей, по примеру Галицкой Руси, общежития, в которых, под руководством русских воспитателей и воспитательниц, а также учителей, вести воспитание детей в русском национальном духе и заниматься с ними «русскими» предметами;

3) по вопросу о сохранении существующей русской школы и ее дальнейшего развития признано, по инициативе пишущего эти строки,

необходимым учреждение специальной национальной общественной организации — «Русской школьной матицы», которая должна взять дело русской школы в свои руки;

4) принять все меры к скорейшему получению для всех русских средних школ полных прав;

5) ясно сознавая, что не может быть и речи о дальнейшем существовании русской школы, пока не будет положительно разрешен коренной вопрос о ее материальном положении и сознавая также, что оздоровление материальных условий существования русской школы и вообще всех русских культурно-просвет. учреждений и начинаний не может быть проведено иначе, как в обще-русском (в Польше) масштабе, — совещание вынесло постановление: поручить Верховному совету РНО образование Русского национального фонда путем специального национального обложения; в этом общем национальном фонде необходимо выделить специальный школьный фонд;

6) признавая в высшей степени тяжелым материальное положение русского учительства и его полную необеспеченность на случай болезни и старости, что ведет к весьма печальным последствиям (бегство русского квалифицированного учительства из русской школы), совещание признало необходимым учреждение обще-русской пенсионной кассы, которая ведала бы и обеспечением русского учительства; образование только учительской кассы признано финансово неосуществимым, в виду незначительного числа русских учителей;

7) независимо от пенсионной кассы, совещание признало в высшей степени желательным дать ход разработанному еще после съезда русских деятелей по нар. образованию, состоявшегося 4 года тому назад, уставу русского учительского профессионального союза;

8) для непосредственного заведывания всеми вопросами русского школьного дела в Польше совещание признало необходимым организацию при Верховном совете РНО особого постоянного действующего Школьного совета, который был бы между прочим и исполнительным органом периодически созываемых русских съездов по нар. образованию;

9) совещание признало весьма желательным участие представителей русских школ на русских педагогических зарубежных съездах и в частности предложило собравшимся представителям русских школ, по возвращении на места, принять меры к посылке делегатов на предстоящий съезд по школьному и внешкольному воспитанию в Праге;

10) совещание обратилось с просьбой к своему председателю Н. С. Серебренникову, как председателю Верховного совета РНО, принять все меры к проведению постановлений совещания в жизнь.

Так протекала работа вот уже третьего съезда по вопросам русской школы, русского национального воспитания и образования в Польше. Положение русской школы в республике более, чем печально. Бездействие русской общественности, какое-то пассивное отношение к весьма быстрому умиранию русской школы более чем странно и совершенно недопустимо с национальной точки зрения. Хорошо уже, что от времени до времени русские люди собираются и обсуждают положение школьного дела и даже выносят резолюции, в которых совершенно ясно и правильно говорят, что и как надо сделать, чтобы спасти русскую школу. Плохо одно, что до сих пор дальше этого «надо сделать» русские люди в Польше не пошли.

Будем надеяться, что совещание в Варшаве даст, наконец, толчек делу и будет знаменовать поворот к лучшему будущему несчастной русской школы в Польше. Много будет зависеть от активности Верховного совета РНО и того школьного совета, который должен, согласно резолюции совещания, при нем образоваться.

Д. М. Сокольцов.

Международный педагогический конгресс в Берлине. Международная федерация учительских ассоциаций, основанная два года тому назад в Лондоне, организовала в истекшем году свой конгресс в Берлине. На конгресс съехалось около 7.000 чел.; «международные гости» принимали весьма скромное участие в работах конгресса, который носил вполне немецкий характер. Работы конгресса дополнялись посещениями берлин-

ских школ, различными выступлениями учащихся и педагогов (театральные представления, хоровое пение, гимнастические упражнения); при конгрессе была открыта большая выставка немецкой школы.

Конгресс открыл прусский министр просвещения Беккер речью на тему: «Международная солидарность и народное воспитание». В этой речи министр развивал мысль, что воспитание международной солидарности возможно только на почве национального воспитания. Всякая работа на благо отдельного народа поэтому является работой, полезной человечеству... Международная солидарность разовьётся и окрепнет только в том случае, если каждый из нас будет ощущать в душе своего ближнего присутствие того вечного и божественного начала, которое он ощущает в себе самом.

Наибольший интерес представляли след. доклады: Кершенштейнер: «Народный учитель, как воспитатель; Кестнер: «Народная школа в системе немецкого народного образования»; Фишер: «Педагогические науки в Германии»; Карсен: «Об опытных школах». Необходимо отметить, что старая школа не нашла среди участников конгресса ни одного приверженца. Все докладчики говорили исключительно о том новом, чем — в методах, в педагогических взглядах и организации — современная послевоенная и пореволюционная немецкая школа отличается от старой школы.

Кершенштейнер в своем докладе говорил: Школа должна перестать быть только местом учёбы, она должна приблизиться к жизни. Необходимо ознакомить ребенка с окружающей его жизнью, необходимо, чтобы в ребенке развилась самостоятельная работа разума. Требуется также воспитать и развить его чувства.

Доклад Кестнера блестяще доказал неуклонное развитие немецкой народной школы. По словам докладчика, в 1881 году в Германии было 17.000 учителей, а в 1914 г. — 124.000 (за время войны число учителей снизилось до 110.000 вследствие уменьшения числа детей; только в Пруссии количество детей школьного возраста уменьшилось на полтора миллиона!). Несмотря на то, что немецкая народная школа обучает свыше 90% всего детского населения республики, в жизни государства она до сих пор не заняла принадлежащего ей по праву места; она несет на себе печать униженной и изолированной элементарной школы бедных. Между тем, тот факт, что правительство демократической республики получает свое рождение в широких массах народа, обязанностью немецкой народной школы становится непрестанное повышение уровня этих масс. Школа немецкая должна воспитывать немцев для службы всему немецкому. Докладчик, между прочим, заявил, что как только государственное хозяйство Германии способно будет выдержать новое увеличение бюджета, все немецкие дети должны будут учиться в начальной школе до 15-ти лет.

Фишер говорил, что немецкая педагогическая наука стремится к познанию абсолютных ценностей. Немецкая педагогика не ограничивается работой над самостоятельным, свободным воспитанием ребенка; она обращает также внимание на проблему соединения универсализма с далеко идущей специализацией и верит в возможность такого соединения.

Наибольшее внимание встретил доклад Карсена об опытной школе. По мнению докладчика, школа должна воспитывать детей так, чтобы они были способны активно и вполне правомочно работать над созданием нового общества. Такая школа должна быть школой действия не только в смысле индивидуального делания, но и в смысле народной коллективной жизни (Volksgemeinschaft). Современную школу еще нельзя назвать ни единой школой, ни «местом жизни» (Lebensstätte) для детей. В этом отношении, полагает Карсен, немецкая школа может многому научиться у русских и американцев. Энергичный импульс к созданию новой школы дали не только такие педагоги, как Зейнинг и Бартольдт Отто, но и современное движение молодежи, буржуазной и пролетарской, в котором нельзя не видеть сильного уклона к реализму и романтизму.

В виде дополнения к своему докладу Карсен познакомил конгресс с планом нового школьного здания, которое должно быть выстроено в ра-

бочем районе Берлина (Neuköln) для его школы. Стоимость здания по проекту равняется 4 милл. зол. марок, и еще неизвестно, возьмет ли на себя город такой значительный расход. Карсен говорит, что он сделал попытку в своем проекте выразить такую мысль: «Новая школа должна предоставить всем детям одинаковые условия учёбы; она должна стремиться устранить препятствия, обусловленные имущественным положением родителей и различием природных способностей детей. В нашей новой школе не должно существовать разделения между бедными и богатыми, она будет знать только одно различие, которое будет обусловлено наличием в школе разных ступеней единой школы». Первая ступень школы Карсена имеет четыре школьных года; за нею идет вторая ступень, с двумя годами обучения, разветвляющаяся на две ветви — теоретическую (языковую) и практическую. Практическая ветвь имеет в своем распоряжении обширные мастерские и рабочий двор. Затем следует высшая ступень школы, учебный план которой должен иметь три направления, соответствующие трем основным уклонам людской одаренности: 1) социальное; 2) чужих языков и 3) естественно-математическое. Эта дифференцированная единая школа должна с самого начала приучать детей к практическому, действенному характеру труда, общественного труда. От групповых детских игр в детском саду до научной работы молодежи на высшей ступени школы должна тянуться одна линия — линия товарищества. Все ступени школы будут иметь школьные комнаты — не классы, с учителями, поучающими детей с кафедр, и детьми, в полном бездействии сидящими на партах и слушающими учителей, а мастерские, предназначенные к совместной, коллективной работе. Атласы, таблицы и словари в этой школе такие же рабочие инструменты, как топор, пила и т. д. Задача обеспечить класс всем необходимейшим является педагогической проблемой. Класс I ст. по проекту К. занимает одно помещение, ибо здесь преобладает комплекс. На II ст. каждая дисциплина получает особое помещение. Высшая ступень школы в этом отношении идет еще дальше. К этому учебному плану пригоняется и расписание занятий: один предмет обычно изучается полдня, что позволяет помимо иных удобств, лучше, нежели в старой школе, использовать помещение. Новая школа должна заменить ребенку родной дом, особенно ребенку бедному. В ней поэтому проектируется устроить «общественные» комнаты, столовые, кухни, залы для игр, гимнастических и спортивных упражнений, бассейны для плавания и т. п. Здание должно иметь верхний свет; помимо того, стены школы должны раздвигаться, подобно театральному занавесу, что даст возможность обращать школьные помещения в открытые веранды...

Были сообщения и о других опытных школах. В Гамбурге насчитывается четыре таких школы. Они не обязаны придерживаться при обучении официальных основ, но должны точно выполнять сроки, установленные для прохождения школьного материала. Одна из таких школ имеет 650 учащихся, разделенных на 19 групп; остальные — только половину этого числа. Опытные школы отвергают телесные наказания, борются против религиозного взгляда на мир, проводят последовательно совместное обучение. Большинство учащихся этих школ — дети рабочих.

В докладе о подготовке учителей было высказано пожелание о сообщении учителю свободного, всестороннего, беспартийного образования. Только такая подготовка учителя, по мнению докладчика, сделает возможным создание действительно народного государства, ибо только приобщив народные массы к интеллигенции, обладающей культурными ценностями, школа поможет умерить классовые противоречия.

Особенное внимание конгресс уделил физическому воспитанию. «Гимнастика, физич. упражнения, говорил в своем докладе директор прусской школы физ. воспитания, ставшие ныне основной частью воспитания и обучения, имеют огромное значение. В последнее время физич. воспитание начинает как бы спаиваться с коллективной жизнью школы. Особенное значение приобрели экскурсии и послеобеденные игры. Физические упражнения, помимо иных целей, служат воспитанию воли, и должны стать действительным средством в борьбе против растущего

интеллектуализма. Состязания и рекордные игры не должны быть целью сами по себе, но только средством усиления воли. Нет необходимости бороться против спортивных интересов, однако школа должна управлять этими интересами. В спорте необходимо сохранять главные его свойства — свободу, жизнь, естественность движений. При всем том нельзя также забрасывать и абстрактные упражнения, как противовес вредным последствиям цивилизации». Другой докладчик говорил о влиянии физической культуры на психику. Физические упражнения способны полностью захватить ребенка. Борьба сильнее, нежели игра, занимает и укрепляет все жизненные силы детей. — Доклады по физическому воспитанию иллюстрировались соответствующими упражнениями учащихся. Как маленькие дети, так и дети старших возрастов проводили все номера с удивительным увлечением: было видно, что они «жили» этой работой. В заключение были показаны упражнения самих учителей народных школ; проведены они были мастерски; учителя, как и дети, совершенно захватываются исполняемыми упражнениями.

Докладов было так много, что их трудно даже перечислить в этой небольшой заметке. Отметим только доклад о сельской школе (оказывается, 78% всех школ и 36% всего учительства в Германии падает на деревню) и доклад о совместном воспитании, прочитанный учительницей; докладчица высказалась против совместного обучения.

Одновременно с конгрессом происходили собрания международной учительской федерации. Некоторые постановления этих собраний стоит отметить. Так, принято постановление об обмене учителями и детьми. В силу этого постановления, каждый немецкий ребенок теперь может, с помощью федерации, отправиться в любое из 12-ти государств, учителя которых вошли в федерацию. Обмен учителями сейчас возможен только во время каникул, но уже предпринимаются соответствующие шаги к тому, чтобы добиться у правительств разрешения на обмен учителями и в течение школьного года. — Одновременно с ежегодными конгрессами федерации решено устраивать выставки новых книг и учебников. — Федерация приняла на себя труд по изданию популярных книг для молодежи, в которых должна изображаться жизнь и борьба крупнейших европейских деятелей на культурном поприще; книги эти должны издаваться на всех европейских языках. — Федерация приняла обязательство добиваться введения в школы всех государств обязательного «курса», знакомящего с деятельностью Лиги Наций. — Всем членам учительских союзов федерация рекомендовала учебную работу пронизать темой: «Школа на службе мира между народами». **Н. Н.**

Съезд культурно-просвет. организаций Подкарп. Руси. 17—18 ноября т. г. в Ужгороде состоялся первый общеземский съезд делегатов культурно-просвет. организаций Подкар. Руси. Съезд был созван, при материальной помощи мин. школ и нар. просв. республики, Подкарп. народопросвет. союзом. На съезде были представлены организации русские, чешские, украинские и мадьярские. Число делегатов доходило до 300 чел., при чем наибольшее число делегатов дали карпаторусские организации. В качестве гостей присутствовали: губернатор Подкарп. Руси д-р А. Бескид, земский президент д-р А. Россыпал, начальник 12-ой пех. див. Л. Прхала, епископ Мукачевской епархии П. Гебей, викарий А. Тагий, представитель мин. школ и нар. просв. д-р Матула, староста г. Ужгорода К. Грабарь и др. Были представители и от русских беженских организаций: от пражского «Земгора» — С. Н. Николаев и Н. В. Воронович, от союза городов и Пед. Бюро — кн. П. Д. Долгоруков, от русск. нар. ун-та в Праге — проф. М. Н. Могилянский. Необходимо особо отметить присутствие на съезде двух представителей от галицких русских из Львова. Съездом были получены привет. телеграммы от министра нар. просв. д-ра Штефаника, министра иностр. дел д-ра Бенеша, от Карлова ун-та и письменные приветствия от многих чешских и русских учреждений и лиц. Председатель-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1929
Číslo výtisku: 33
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 375 - [384b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ствовал на съезде д-р Степан Андреевич Фенцик.

Председатель Подкарпат. народопросветительного союза, открывая съезд и приветствуя делегатов и гостей, особо отметил предоставленную правительством республики возможность для русского населения края свободной и творческой самодеятельности и свободного развития культурно-национальной автономии. Он заявил, что русский народ ни с кем из других населяющих край народностей не желает вести борьбы в целях политич. или иного преобладания, и что русские хотят лишь равного с другими места в семье народов республики и культурного с ними соревнования и сотрудничества. Этот основной мотив господствовал в течении всего съезда, и, что особенно характерно, представители с мест последовательно и неуклонно держались в своих речах указанного руководящего момента речи председателя. Необходимость мирного и тесного сотрудничества народностей края звучала и в приветственных речах присутствовавших на съезде гостей. Особо подчеркивая эту необходимость и приветствуя усилия карпаторусского народа и его вождей к поднятию духовной культуры, представители русских беженских организаций — кн. П. Д. Долгоруков и С. Н. Николаев — выразили свою радость и удовлетворение по случаю открывающейся возможности сотрудничества карпаторусского народа с русской эмиграцией.

Деловая программа съезда была посвящена вопросам внешкольного образования. Были прочитаны три доклада: 1) К. Коханного-Гоpальчука: «Организация внешкольного образования на Подкарп. Руси»; 2) д-ра Л. Цалабек: «Администрапия внешкольного образования в ЧСР» и 3) проф. М. Василенкова: «Подбор подходящего чтения для публичных библиотек». Все три доклада носили строго деловой и практический характер, во многих отношениях представляя собой инструкции по внешкольному образованию, преимущественно по организации и ведению сельских читален-библиотек. В развернувшихся по докладам прениях наметились два течения: одни находили более целесообразным направить усилия и средства к развитию форм внешкольного образования, как самого действительного средства для поднятия духовного уровня населения, в течение веков находившегося в мадьярской неволе и темноте; другие, указывая на безграмотность огромной части карпаторусского населения, полагали, что усилия и средства, напрявляемые на внешкольное образование, не достигнут поставленных целей, пропадут безрезультатно, и потому считали более правильным и плодотворным направление сил и средств на образование молодого поколения путем расширения и развития школьной сети. Первое течение, не оспаривая желательности и необходимости развития школ, не находило, однако, возможным оставить и взрослое безграмотное население без забот и содействия в его законных стремлениях к удовлетворению его культурных потребностей. Настроение большинства съезда определилось в пользу этого мнения.

Съезд был обставлен очень торжественно; была проявлена большая заботливость о том, чтобы показать делегатам и гостям достижения каждой народности в области спорта и художественного образования. 17 ноября в городском театре состоялась торжественная «академия», на которой малорусскими, мадьярскими, чехословацкими и русскими спортивными и музыкальными кружками были исполнены песни, танцы, скаутские упражнения и т. п.; а 18 ноября в том-же театре были даны любительские спектакли на языках русском, чешском, мадьярском и украинском. Исполненные двумя ученицами мукачевской гимназии «Казачек» и любителями «Свадьба» А. П. Чехова, вызвали неподдельный восторг зрителей. Русский оркестр из 7 чел. (офицеры-беженцы) исполнял во время данного делегатам обеда русские музыкальные вещи.

Само собой разумеется, что о практических результатах съезда пока судить трудно. Плоды его будут созревать долго и медленно. Но и сейчас одно несомненно — это огромное моральное значение съезда, пробудившего волю к творчеству в низовых массах карпаторусского населения, давшего толчек к их самодеятельности.

С. Н.

Хроника

0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа, — 2° Социальное воспитание. — 3° Профессиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньшинств. — 9° Работники просвещения.

= *Состав коллегии наркомпроса РСФСР.* Совнарком РСФСР установил, 15 окт. т. г., заместителями наркома просвещения: М. Н. Покровского (первый заместитель), Н. К. Крупскую, М. С. Эпштейна, В. А. Курца и членами коллегии: А. Я. Вышинского, А. Б. Халатова, К. А. Попова, А. Р. Рахимбаева, А. Я. Голышева, А. П. Шохина, С. Г. Шацкого, В. Н. Шульгина, Ф. Ф. Раскольникова, М. А. Алексинского, акад. А. Д. Архангельского, И. К. Луппол и проф. Э. В. Брицке («Изв.» № 3.775).

= *Пионеры и школа.* Материалы шк. переписи за 1928 г. в сопоставлении с данными 1926 г. показывают рост пионеров за два года на 13%: в 1926 г. учтены 1.340 тыс. школьников-пионеров, а в 1928 г. — 1.516 тыс. («Ст. Обозр.» 1929 г., № 8). Наибольший рост наблюдается в Узбекистане и на Украине:

РСФСР	9,0
УССР	25,0
БССР	9,0
ЗСФСР	9,0
Узб. ССР	35,0
Тур. ССР	2,0

Сопоставление числа пионеров с общей численностью уч-ся в школах I ст. и группах I ст. повыш. школ показывает, что на 100 уч-ся групп I ст. число пионеров резко меняется по республикам и районам. Первое место по степени вовлечения школьников в пионерские организации занимают нац. окраины РСФСР (Дагестан, Бурято-Монг. авт. респ.). В среднем, по СССР на 100 уч-ся приходится 15,2 пионера. Отд. республики имеют след. показатели:

РСФСР	12,9
УССР	13,2
БССР	18,6
ЗСФСР	27,7
Узб. ССР	27,5
Тур. ССР	62,8

Показатели по отд. районам распределяются так:

Дагестан	27,1
Бур.-Монг.	26,4
Сев.-вост.	22,0
Дальневост.	22,0
Сев. Кавказ	19,2
Киргизия	18,3
Казакстан	17,4
Петерб.-кар..	16,5
Крым	14,4
Сибирь	14,0
Западный	12,8
Урал	11,9
Вятский	11,9
Ср.-волжский	10,6
Центр.-пром.	10,5
Ниж.-волжский	9,6
Центр.-черноз.	9,5
Башкирия	8,1

Степень вовлечения в пионерское движение девочек характеризуется след. данными (числа: в первом столбце дают % девочек среди всех учащихся, во втором — среди пионеров):

СССР	39,0	38,0
РСФСР	38,0	40,0
УССР	40,0	39,0
БССР	31,0	41,0
ЗСФСР	35,0	28,0
Узб. ССР.	30,0	25,0
Турк. ССР.	30,0	25,0

Чем крупнее школа, тем больше влияния она оказывает на пионер. движение, что видно из след. таблицы:

Респ.	показатель вовлечения: шк. I ст.	I-IV гр. шк. 7-л.	I-IV гр. шк. 9-л.
СССР	11,7	25,4	30,8
РСФСР	10,2	32,7	30,8
УССР	13,5	32,0	—
БССР	8,3	43,5	54,7
ЗСФСР	27,4	29,2	27,1
Узб. ССР	25,0	28,8	35,2
Тур. ССР.	31,5	39,1	35,3

= *Реорганизация ГУС'а.* Обследование РКИ в 1926—27 г. обратило внимание на сложность структуры ГУС'а и нашло необходимым максимально сократить количество существовавших при нем подсекций и комиссий (научно-педаг. секция — 14 комиссий, научно-политич. — 15 и т. д.). Многие из этих комиссий возникали по вопросам, не требующим коллективной разработки, как, напр., «комиссия по организации подкомиссии по детской литературе» и т. д. Всё это умаляло значение ГУС'а, как «бодрствующего идеологического центра наркомпроса». — В целях реорганизации ГУС'а в соответствии с требованиями момента Коллегия наркомпроса, 10 янв. 1929 г., приняла и представила на утверждение СНК РСФСР новое «Положение о государственном ученом совете». «Положение» так определяет назначение ГУС'а: «ГУС — есть орган наркомпроса, подчиненный непосредственно Коллегии, осуществляющий общее руководство просвет. работой в идеологич. и методич. отношении и контролирующий с этой стороны работу наркомпроса и его органов, а также учреждений др. ведомств, по закону подчиненных идеологич. руководству наркомпроса. Сообразно с этим назначением, на ГУС возлагаются след. обязанности: а) он устанавливает — с утверждения Коллегии в подлежащих случаях — основные начала просвет. политики в отдельных отраслях работ; б) разрешает возникающие в процессе просвет. работы принцип. вопросы и дает конкретные директивы на тот или иной период; в) устанавливает общие линии, по которым соответ. управлениями д. составляться учебн. планы и программы; г) дает директивы о характере и типе подлежащих разработке и изданию учебников и учебн. пособий; д) контролирует работу управлений, мест. органов и подчиненных им учреждений в идеолог. и метод. отношениях, обсуждая результаты работы последних как в целом, там и по отд. вопросам; е) направляет и контролирует с идеолог. и метод. сторон работу органов др. ведомств, руководящих уч. зав. на территории РСФСР; ж) утверждает профессоров, доцентов и старший персонал научн. учреждений, согласно положению о научн. работниках». — В связи с этим некоторые функции, ранее принадл. ГУС'у, перешли к управлениям. Им стала принадлежать не только разработка учебн. планов и программ, но и утверждение их. Разрешение учебн. пособий, а равно метод. и дет. литературы также будет теперь осуществляться управлениями через особые комиссии, персональный состав которых утверждается Коллегией наркомпроса. Руководство делом подготовки аспирантов, включая и отбор последних, возлагается на особую комиссию при указанной Коллегии с участием Главнауки и Главпрофобра и под непосредственным руководством председателя ГУС'а. Гус после реформы сохранил три секции и метод. комиссию по просвещ. национальностей. Работа сосредотачивается в секциях: а) научно-полит. — относящаяся к области полит. просвещения, разработки обществ. наук и преподавания их в просвет. учрежд. всех видов, а также дачи идеологич. директив в области литературы и искусства; б) научно-пед. — относящаяся к области воспитания и обучения детей и подростков в школах и учрежд. всех видов; в) научно-технич. — относящаяся к области подготовки специалистов всех видов и развития естественных, точных и прикладных наук; г) методич. комиссия по просв. национальностей — работает по поднятию культуры народов РСФСР. Секции, как и пленум ГУС'а, работают не постоянно, а в порядке сессий, созываемых четыре раза в год регулярно, а в остальное время по мере надобности. В главе ГУС'а стоит председатель, каковым является заместитель наркома (ныне М. Н. Покровский), и президиум, состав которого устанавливается Коллегией НКП. по предложению председателя ГУС'а. Президиум работает постоянно, имея задачей подготовку сессий ГУС'а, разрешение в промежутках между сессиями вопросов, входящих в компетенцию ГУС'а, и составление плана работ ГУС'а в целом и его секций. В члены ГУС'а назначаются (по секциям) сроком на один год Коллегией НКП. по представлениям президиума ГУС'а, выдающиеся теоретики, практики и общественные работники различных отраслей просвещения. Состав ГУС'а в значи-

тельной степени расширился: по технич. секции утверждено 80 членов, полит. — 121, педагогич. — 65 и по Комиссии национ. — 53 («Нар. Просв.», 1929, № 3—4).

= *Дошкольное воспитание.* Развитие сети детск. садов и очагов в СССР за последнее пятилетие («Год работы правит. СССР». М. 1929) представляется в след. виде:

Годы	Учрежд.	Число детей
1923—24	1.229	59.137
1924—25	1.139	60.196
1925—26	1.369	72.685
1926—27	1.666	86.509
1927—28	2.086	103.767

Дет. площадок в 1927 году работало 3.540 (против 2.458 в 1923—24 году.

= *Сокращение ВУЗ'ов и рост числа техникумов.* За последние годы изменения в сети высших учебных заведений и техникумов в СССР представляются в след. виде:

	Число:	
ВУЗ'ы:	учр.	учащихся
1923—24	176	204.795
1924—25	160	165.351
1925—26	134	162.013
1926—27	131	160.422
1927—28	129	157.595
Техникумы:		
1923—24	914	153.880
1924—25	921	164.495
1925—26	979	180.328
1926—27	1.023	180.994
1927—28	1.038	190.582

Приведенная таблица («Год работы правит. СССР». М. 1929, стр. 478) выявляет значительное сокращение сети ВУЗ'ов и расширение сети техникумов. За 1927—28 г. число ВУЗ'ов сократилось на 1,5%, число студентов — на 1,8%; число техникумов за тот же год увеличилось на 1,5%, число уч-ся в них — на 5,3%. — В целях большего согласования постановки технич. образования с потребностями промышленности и транспорта из ведения наркомпроса РСФСР изъяты и переданы в ведение ВСНХ СССР 8 высших учебн. завед. и 4 техникума и в ведение НКПС — 2 высших учебн. завед.

= *Нов. правила приема в ВУЗ'ы.* В высшие уч. завед. РСФСР в 1929—30 г. не будут приниматься лица, живущие на нетрудовой доход или лишенные избират. права. Эти категории не будут допускаться даже к приемным испытаниям. Из числа выдержавших испытания предпочтение будет отдаваться рабочим и их детям, крестьянам-беднякам и середнякам, детям научн. работников, специалистов, работающих в госуд. учреждениях, литераторов, скульпторов и художников, рядового и начальственн. состава красн. армии и сотрудников ОГПУ, наконец, детям политич. каторжан и изобретателей, имеющих удостоверение от центр. бюро рабочего изобретательства. К категории специалистов, дети которых пользуются преимуществами при приеме, отнесены: инженеры, техники, врачи, ветеринары, просвещенцы, лесоводы и землеустроители, при условии, если они проработали по своей специальности не менее пяти лет. Безусловному приему подлежат дети научн. работников, сдавшие испытания. Это правило не распространяется, впрочем, на I московский госуд. ун-т, московское высшее технич. училище, ин-т нар. хоз. им. Плеханова, петровскую с.-х. академию и петерб. политехнич. ин-т, куда должны приниматься только дети научн. работников этих высш. уч. завед. = Коллегия наркомпроса вынесла постановление об отмене приемных испытаний для поступающих в высшие школы из числа окончивших школы II ст. (по предметам, не основным для специальности данного ВУЗ'а). По протесту комсомола и главпрофобра это постановление пересматривалось Коллегией и вновь подтверждено. Интересны соображения, которые развиваются Коллегией в защиту постановления: «Испытания всегда осуждались передовой педаг. мыслью, как мера антипедагогическая и не гарантирующая выявления подлинных знаний и подготовки испытуемых. Отмена приемных испытаний в первую очередь была проведена для окончивших рабфаки; сейчас выяснилась возможность изменений порядка испытаний для окончивших школы II ст. и полностью отменить испытания для окончивших техникумы. Наркомпрос считает, что центром приемной кампании в ВУЗ'ы попрежнему остается социальный отбор поступающих. Предоставление льгот окончившим школы II ст. ни в какой степени не

должно повлиять на социальный состав поступающих. Эта мера рассчитана на отбор уже в самой школе лучших по подготовке и социальному облику для поступления в ВУЗ'ы и на продвижение обнаруживающих склонность к работе по определенной специальности. Социальный отбор поступающих в ВУЗ'ы всегда производился не испытательными, а приемными комиссиями. Приемные комиссии будут также проверять классовое лицо окончивших школы II ст. и имеющих аттестаты, как и других кандидатов. Поэтому Коллегия подтверждает свое прежнее решение об освобождении окончивших школы II ст. от испытаний, не имеющих отношения к специальности данного ВУЗ'а. Всем ОНО и школам II ст. предложено уделить особенное внимание повышению акад. успеваемости детей рабочих, батраков и деревенской бедноты, создавая для них при необходимости специальные группы отстающих». — Для того, чтобы школы успели достаточно подготовиться к нов. порядку приемных испытаний, новые правила вводятся лишь с приема 1930 г. («Научн. Раб.» 1929, № 5—6).

= *Курсы по подготовке в ВУЗ'ы.* Коллегия наркомпроса РСФСР, обсудив результаты обследования курсов по подготовке в высшие уч. зав., постановила максимально сократить их сеть. Все курсы, кроме открытых проф. организациями и ОНО, будут закрыты. Решено сеть курсов после сокращения стабилизировать и никаких новых курсов не открывать. («Научн. Раб.» 1929, № 5—6).

= *«Улучшение» социального состава студенчества.* Коллегия наркомпроса РСФСР категорически высказалась против «генеральной чистки» высших уч. завед., считая, что ударная кампания желательных результатов не даст. Нужна систематическая проверка состава студенчества и удаление из её среды социально-чуждых элементов. По разъяснению наркомпроса, исключение студентов по социальному происхождению может быть проводимо лишь в тех случаях, когда студент скрыл свое социальное происхождение, причем это обстоятельство должно быть проверено по документальным данным. Если же студент при поступлении не скрыл своего социального происхождения и во время пребывания в высшем уч. зав. не проявил себя с отрицательной стороны, исключение по мотивам соц. происхождения не допускается. («Научн. Раб.» 1929, № 5—6).

= *Библиотечная сеть.* Развитие биб. сети СССР за последние пять лет даёт такую картину: в 1923—24 г. насчитывалось 10.634 стацион. б-ки; в 1924—25 — 10.332; в 1925—26 — 22.163; в 1926—27 — 22.875; в 1927—28 — 22.892. По данным 15.802 б-к, в них состояло на 15 дек. 1927 г. 5.095.309 подписчиков. — В городах в 1927—28 г. имелось 5.179 б-к, в поселках гор. типа — 1.262 и в сел. местностях — 16.451. — Румянцевской публичн. б-кой в Москве в 1928 г. обслужено 30.963 читателя, при чём было зарегистрировано 402.972 посещения и удовлетворены 1.006.572 требования. («Год работы правит. СССР за 1927—28»).

= *Авторское право.* В связи с вопросом регулирования издательской работы, ЦИК и СНК СССР принял новую редакцию закона об основах авторского права. Нов. закон распространяет это право на всякое произведение литературы, науки и искусства, каковы бы ни были способ и форма его воспроизведения, а равно его достоинства и назначение. Автор. право признается за автором и его правоприемниками независимо от их гражданства. На произведение, появившееся в свет заграницей или находящееся заграницей в виде рукописи, экскиза, либо в иной объективной форме, автор. право признается лишь при наличии спец. соглашения СССР с соответствующим государством и лишь в пределах, установленных таким соглашением. Нов. закон подробно регламентирует различные формы автор. права и виды его нарушения. («Год работы правит. СССР за 1927—28»).

= *Издательское дело в 1927 году.* Книжн. продукция РСФСР за 1927 г. составляла 24.118 печ. ед. (томов) с общим тиражём в 184.499.895 экз. при 964 млн. печ. оттисков. Общая номин. стоимость выпущенной литературы — 85,5 млн. р. Гизом РСФСР за 1927 г. была выпущена 4.361 книга в количестве 79,2 млн. экз., в 1928 г. — 5.205 книг с тиражём в 84,9 млн. По отдельным родам книжная продукция РСФСР в 1927 г. рас-

пределялась так: массовая раб., крестьянск. и красноарм. литер. — 2.655 печ. ед., 51.554,7 тыс. экз.; дет. и юношеская — 1.752, 24.064,0; учебная для школ I и II ст., ВУЗ'ов, техникумов, взрослых и самообраз. — 1.950, 25.518,0; для научн. специалистов — 2.790, 6.756,6; для педагогов — 965, 4.189,1; научно-популярн. — 1.603, 9.157,7; парт., профессион., кооперативн. — 3.371, 16.203,8; производственно-технич. — 653, 2.251,0; ведомственная — 2.173, 7.165,0; справочная — 1.395, 9.801,2; для практич. работы — 2.168, 8.376,4; вне определенных читат. групп — 2.643, 19.462,4. — В УССР за 1927—28 г. издано 5.413 назв. с тиражём в 34 млн. экз. при объеме в 26.235 печ. листов и 197 млн. оттисков. Из указ. числа книг на украинск. яз. — 2.920 назв., на русск. — 2.232 и на других — 261. — Белорусским Гизом в отчетном году выпущено 277 наз. объемом в 1.947 печ. лист. с общим тиражём в 532.200 экз.; на белорусск. яз. — 215 книг, на еврейск. — 36, русском — 8, польском — 14, литовском — 2, латышск. — 2. — Грузинским Гизом в 1928 г. (за 10 мес.) выпущено 256 книг, в том числе: 45 учебников, 36 названий худож. литер., 43 — политико-эконом., 71 журн. и 61 — прочих. — Азербейджанский Гиз в 1927 г. выпустил 349 назв., за 10 мес. 1928 г. — 207. Среди изданий на тюркском яз. 65% в 1928 г. выпущено на новом алфавите, в то время, как в 1927 г. % изданий на нов. алфавите составлял лишь 36. — Туркменским Гизом за год выпущено 593.400 экз. различной литературы, из них 504 тыс. на туркм. яз. («Год работы правит СССР. за 1927—28»).

= *Подготовка науч. работников.* В РСФСР на 1 окт. 1928 г. аспиранты по отд. научным дисциплинам распределялись так: соц.-экономич. — 486, индустр.-технич. — 109, художественные — 113, медицинские — 372, педагогические — 101, физико-матем. — 293, естеств.-научные — 235, геолого-географич. — 73, сел.-хоз. — 281, всего — 2.063. В 1927—28 г. в РСФСР было зачислено вновь 192 штатных и 261 сверх-штатных аспирантов и отклонено 303. Среди зачисленных аспирантов женщины составляют 30,9%, члены ВКП(б) и ВЛКСМ — 16,3%. По своему социальному происхождению рабочими являются лишь 7,5% аспирантов, крестьянами — 20,7%. — В УССР рост аспирантуры по годам представляется в таком виде: в 1925—26 г. имелось 509 аспирантов, в 1926—27 г. — 955 и в 1927—28 г. — 1.126 (кроме того, 170 аспирантов имеется по ин-ту марксизма). По соц. происхождению аспиранты распределяются след. образом: рабочие — 11%, крестьяне — 36%, служащие — 45, кустари и пр. — 8%. По национальному признаку аспирантура распределяется в таком % соотношении: украинцев — 55%, русских —20, евреев — 23, друг. национальностей — 2. («Год работы правит. СССР». М. 1929).

ИНОСТРАННАЯ ШКОЛА

Австрия

= *Детские сады в Вене.* Уже перед мировой войной в В. насчитывалось 11 городских дет. садов; эти сады были доступны и малообеспеченным жителям города, хотя ни один из них не был расположен в раб. кварталах. За время войны все дет. сады закрылись, но с наступлением мира началось их чрезвычайно быстрое развитие: между 1918 и 1924 гг. город учредил 50 так наз. «народных материнских школ», а в 1927 г. их имелось в В. уже 89 с 296 отделениями; помимо этого, в 1927 г. в В. было еще 14 т. наз. «нормальных материнских школ» с 25 отделениями — т. е. таких школ, в которых дети не получают пищевого довольствия. — В соответствии с социальным положением семей, венские дет. сады организованы так, что могут предоставлять детям обеспечение и охрану в течение целого дня. Однако, большинство детей приходит в дет. сады к 8 ч. 30 м. утра, в полдень уходит домой на обед и обычно покидает дет. сад в 4 ч. дня. — «Народные материнские школы» гораздо лучше оборудованы, нежели «нормальные школы». Это и понятно: школы эти как раз расчитаны на детей, нуждающихся в уходе в течение целого дня; там, где дети проводят круглый день, необходимо больше заботиться об их удобствах и здоровье, чем в учреждениях, где они бывают по несколько часов в день. Новые дет. сады, открываемые главным образом в рабочих районах, имеют собственные здания, иногда

весьма красивые, если помещаются в «блоках» кооперативных домов, часто с населением в 5, 6 тысяч человек. Уже сейчас В. охватывает своими «материнскими школами» свыше трети детей дошкольн. возраста; частные дет сады не насчитывают такого числа (частным учреждениям дошк. воспитания городское самоуправление не оказывает поддержки). — Современная В. вполне оценила социальное и гигиеническое значение дет. садов; при помощи их ведет В. и борьбу с дет. смертностью, поскольку последняя обусловливается недостаточностью питания, незнакомством семьи с гигиеническими требованиями, болезнями. — В помещениях дет. садов всюду линолеум на полах, умывальники, полотенца; специальные раздевальни, центр. отопление, хорошая вентиляция являются правилом. Зубной щетке отводится первое место. Пища привозится в дет. сады из центральных кухон в закрытой посуде; во всех садах имеются так наз. «чайные кухни» (Teeküche), в которых пища разогревается. За питание взимается плата от 20 к. до 1 р. 15 к. с каждого ребенка за каждую неделю, в соответствии с состоянием родителей. В 10 ч. у. дети получают молоко или какао на молоке; обед содержит 500 калорий; больному ребенку пища доставляется на дом. — Город содержит несколько врачей, которые специально обслуживают дет. сады, не имея права заниматься иной практикой. Раз в неделю посещает врач дет. сад и осматривает детей; каждый раз 12—16 детей основательно свидетельствуются. Планомерно проводится взвешивание и измерение всех детей; ведутся специальные «листы здоровья», которые сопровождают детей-дошкольников и в начальную школу. Врачам помогают сестры милосердия (социальные сестры), которые также исследуют положение семей, заботятся об исправлении замеченных недостатков и т. д. — Очень хорошо поставлено дело сотрудничества матерей и вообще родителей с дет. садом. Матери обычно сами изготовляют и дарят дет. саду игрушки («комнатки» для детских игр, переднички или рабочие халатики, иногда фортепиано). — Руководительницы дет. садов устраивают для матерей собрания с докладами о воспитании и гигиене; доклады иногда читают врачи. Часто устраиваются детские праздники, доходы от которых идут на благоустройство дет. садов. В большинстве случаев на праздниках выступают взрослые: дошкольных берегут и не дают им утомляться от работы по подготовке школьных торжеств. — Хотя одной из главных причин столь широкого развития дет. садов в В. является желание города охватить при их посредстве по возможности всех детей дошкольного возраста и дать им все, что требует их здоровое развитие, этим, однако, не определяется их рост и не оценивается их воспитательное значение: руководители школьного дела в В. полагают, что детские сады должны служить прежде всего делу воспитания широких народных масс, пробуждать и развивать в детях умственные способности, чувства прекрасного, а прежде всего — коллективный разум. Город не считает, что дет. сады нужны только для детей, которые терпят нужду или находятся в нездоровой среде; в В. полагают, что дошкольн. учреждения нужны и тем детям-одиночкам, а таких много в современных городах, которым недостает детского общества; словом, они нужны всем детям, из всех слоев общества. Другого взгляда и нельзя ожидать в стране, где демократия не является праздным словом. Город постоянно увеличивает число дет. садов, желая сделать их доступными для всех, кто желает отдать своего ребенка-дошкольника подготовленным воспитателям, но не стремится сделать посещение дет. сада обязательным. Он отвергает взгляд, что хорошее обеспечение семьи сделает детские сады излишними, держась того мнения, что и при вполне нормальных семейных условиях дети настоятельно будут требовать детского общества и сознательного руководства.

Китай

= *Русский язык в ун-те.* Ректор харбинского ун-та решил назначить на юридич. фак. двух деканов — русского и китайского (до сих пор был один декан — китаец). Ректор указал на желательность энергичного изучения русского языка, знатоков которого в К. слишком мало. Для студентов харбинского ун-та органи-

зованы дополнительные курсы русского языка.

Латвия

= *О-во «Друг детей».* Судя по отчету, помещенному в «Сегодня» (№ 138), О-ву принадлежит 30 отдельных организаций помощи детям. В Буллене О-во имеет участок земли, где летом устраивается дет. колония на 120 чел. В Риге О-во содержит три дет. сада, при чём один из них со школой. При О-ве уже третий год состоит бюро подачи бесплатных советов по вопросам материнства и воспитания. Кроме того, О-ву принадлежит пять библиотек, посещаемых 3.000 читателями. Этим летом в дет. колониях «Друга детей» предполагалось разместить свыше 500 детей.

= *«Кружки надежды».* Во второй половине мая состоялось празднование пятилетия существования так наз. «кружков надежды», организаций, имеющихся при многих латышских школах и объединяющих, главным образом, учащуюся молодежь, посвящающую себя работе по пропаганде идеи трезвенности. В эти кружки вступают учащиеся основных и средн. уч. завед. и ведут систематическую работу по ознакомлению с деятельностью анти-алкогольных организаций, устраивают собрания с докладами на связанные с воздержанием от спиртных напитков темы, издают агитационную литературу и пр.

= *Ассигнования на меньшинствен. школы.* Смета русского отдела образования на 1929 г. утверждена в размере 340.097 лат. В эту сумму включены также 3.000 лат на летние учит. курсы, 500 лат на курсы госуд. яз., 30.340 лат для пособий частным и обществ. школам и 23.000 лат на пособия бедным учащимся. В чрезвычайных расходах русск. отделу ассигновано на русск. пед. ин-т в Латгалии 32.852 лата и на содержание ремесленных классов при русских школах в Риге, Режице и Двинске 65.000 лат. — Белорусскому отделу ассигновано 76.754 лата; польскому — 92.968 лат; немецкому — 134.825 лат. — Смета еврейского отдела образования сведена в сумме 164.995 лат. При обсуждении сметы в бюджетной комиссии указывалось, что в еврейских школах все еще не урегулирован вопрос об языке: обучение происходит на 4-х яз. Всего имеется 66 еврейских школ, из которых в 33 употребляется идиш, в 14 — иврис, в 3 — русский, в 6 — немецкий и одной — русский и немецкий.

Литва

= *Против частных и меньш. школ.* Мин. просвещения издало циркуляр № 202 в изменение и дополнение к правилам, устанавливающим однообразный порядок работы в школах средних и повышенного типа. Циркуляр проводит резкое различие между правит. и частными школами. Для перехода из частной школы в правит. требуется вступит. экзамен по всем предметам за весь пройденный курс. Циркуляр лишает прав свидетельства частных школ и устанавливает на них надпись «свидетельство не дает никаких прав». Циркуляр устанавливает экзамены для средних школ и при переходе из четвертого в пятый класс, при чем для правительственных школ назначаются экзамены по литовскому языку, арифметике, естествоведению и географии, а для частных школ — по Зак. Божию, литовскому, немецкому и латинскому яз. и яз. преподавания, по арифметике, истории, географии и естествоведению. Изменяя в незначительной степени для правит. школ порядок выпускных экзаменов по 8 предметам за курс последних двух классов (вводится экзамен по алгебре и отменяется письменный экзамен по высшей математике для классич. отделения), для частных школ циркуляр устанавливает экзамены по всем предметам за курс всех восьми классов (всего по 16 предметам свыше 25 экзамен.). Циркуляр мин. просвещения от 21 окт. т. г. за № 204, основываясь на § 7 конституции, устанавливает для всех «инородческих» школ ведение на государственном языке всего делопроизводства, а именно, протоколов пед. совета и хоз. комитетов, журналов входящих и исходящих бумаг, удостоверений и переписки.

Мексика

= *Соглашение с Ватиканом.* В конце июня подписано соглашение между мексиканским правительством и Ватиканом, которое, вероятно, положит конец тяжелому церковному кон-

фликту. Между прочим, соглашение разрешает преподавание Зак. Божия в средних учебн. завед. католической церкви и в семинариях; запрещение преподавать Зак. Божий в основных школах страны остается в силе.

Польша

= *Библиотечная сеть.* Три центр. просвет. организации, работающие на территории бывших «заборов», содержат всего около 4.500 библиотек и читален, при чём на «Общество народных школ», район дайствия которого составляют южные и восточные воеводства, падает около 1.000 библиотек. Остальные просвет. организации в целой республике имеют свыше 4.000 библиотек. При школах народных насчитывается 22.300 библиотек, при школах средних и высших — около 1.000. Число солдатских библиотек достигает 1.127, научных — 451. Всего на территории республики в настоящее время свыше 35.100 библиотек, имеющих свыше 15 милл. книг.

= *Идеалы учащихся.* Психотехническая комиссия при варшавском учебн. округе произвела анкету среди учащихся варшавских мужских гимназий. В каждой гимназии было избрано несколько десятков учеников в возрасте от 14 до 16 лет. Всем им были заданы след. вопросы: кем вы хотите быть в будущем; на что вы будете тратить заработанные деньги и что больше всего вас интересует в городе? Комиссия получила 1500 ответов. Из этого числа участников анкеты 472 заявили о своем желании быть офицерами, при чём некоторые мотивировали это желание так, что офицер — «всегда элегантен», «сам себе хозяин» и «может жениться на богатой». 297 человек заявили о своем желании заняться торговлей, 228 — промышленностью; 82 мальчика «хотят быть Пильсудским, 38 — Рокфеллером, 27 — Фордом, 19 — Ротшильдом, 9 — Бартелем, 2 — писателем Оссендовским, 2 — генералом Галлером, 2 — владельцем варшавского модного магазина Герзе и один — популярным в Варшаве комендантом города полк. Венява-Длугошевским. — На вопрос об использовании заработанных денег 312 ответили о своем желании учредить какое-либо предприятие, 36 написали кратко: «будем кутить»; среди остальных ответов нашелся и такой: «буду поддерживать водочную монополию». — На вопрос о том, что больше всего нравится в городе, 211 мальчиков ответили — витрины магазинов, 197 — кинематографы, 24 — цирк, 12 — костелы, а 712 — барышни. Характерно, что среди всех этих ответов не было ни одиого, гласившего о желании получить высшее образование.

Румыния

= *Ассигнования на меншинств. школы.* Правительство в половине тек. года ассигновало меньшинств. школам 25 милл. лей. Эта первая субвенция составит особый школьный меньшинственный фонд, пособия из которого будут распределяться между отдельными меньшинствами соответственно их численности.

Чехословакия

= *Новые опытные школы в Праге.* В начале сентября т. г. в Праге будут открыты три школы нового, так наз. «единого» типа, в которых будут временно, в виде опыта учреждены только некоторые классы. В эти школы будут приниматься учащиеся, которые предполагают для продолжения обучения итти в средние школы; здесь же будут исследоваться способности учащихся. Каждый класс будет иметь два отделения: одно для одаренных учащихся, другое — для более слабых. Учебный план составлен так, что содержит весь материал первого класса нормальной средней школы и первого класса «мещанки» (городского училища). Предполагается, что уже по прохождении курса первого класса опытной школы можно будет определять, является ли данный учащийся способным к поступлению в среднюю школу. Учащиеся, оказавшиеся способными, получат возможность из первого класса опытных школ тотчас же переходить во второй класс средней школы. Новый тип школ учреждается по инициативе пражской высшей педагогической школы.

= *Десятилетие пед. библиотеки им. Коменского.* Б. возникла в 1919 г. при педагогическом ин-те им. Я. А. Коменского и вначале обслуживала только внутренние потребности ин-

ститута; позднее, по постановлению министерства школ, она получила общественный характер. В 1925 г. ин-т К. был закрыт, но Б. осталась, как самостоятельное учреждение, имеющее своим назначением способствовать развитию педагогических наук в республике. Состоит она в ведении мин. школ и нар. просв. и с осени прошлого года помещается в Клементинуме. Инициатор и основатель педаг. ин-та К. покойный проф. Ф. Дртина (см. о нем статью д-ра И. Гендриха в кн. 12-ой «Русск. Школы») отводил Б. весьма большую роль и ближайшее руководство ею передал проф. Отакару Каднеру, который является в Чехии лучшим знатоком педагогической литературы. Проф. О. Каднер сообщил идейное направление Б., по его указаниям приобретались иностранные труды по педагогике. Большую роль в составлении Б. играли пожертвования общественных учреждений и частных лиц. Первый дар получила Б. от «Об-ва пед. музея Коменского», передавшего большое собрание книг Чады; «Чешско-слов. народное объединение в Сев. Америке» пожертвовало Б. прекрасное собрание америк. пед. литературы, которое затем дополнил В. Бенеш, секретарь указанного объединения; отдельные лица, особенно учащие народных и средних школ, доставили Б. весьма ценные издания из различных стран. Директором Б. с начала ее основания состоит выдающийся педагогический работник Я. Мауер. К концу 1928 г. в Б. было 24.693 тома занесенных в каталоги книг, в читальне Б. получалось 129 пед. журналов на чеш. яз. и 85 журналов на иностр. яз. — Учреждением Б. мин. школ и нар. просв. оказало весьма значительную поддержку передовым педаг. кругам республики, стремящимся пробудить внимание общества к вопросам воспитания и обучения, и удовлетворило специальным потребностям учительства. Б. оказывает ценнейшие услуги всем, кто сейчас работает над реформой педагогического образования в стране и реформой школьной системы республики, стоящими в программе преобразовательной работы министерства школ и нар. просв.

= *Педагогич. факультет.* По инициативе прогрессивного учительского союза «Čsl. obec učit.» и при материальной поддержке общественного самоуправления Праги 25 октября т. г. состоялось торжественное открытие педагогического факультета, цель которого — давать высшее педаг. образование учащим школ всех типов. Профессорские силы факультету дал Карлов ун-т и обе высшие школы педагогич. наук, пражская и брненская. Деканом ф-та избран известный педагог проф. Карлова у-та О. Каднер.

= *Съезд по внешк. образованию.* В г. Пильзне 1-3 ноября состоялся первый общереспубликанский съезд деятелей внешкольного образования. По недостатку места, подробный отчет будет помещен в след. книге.

= *Новый министр школ и нар. просв.* Декретом президента республики, от 7 декабря т. г., министром школ и нар. просв. Чехословакии, вместо д-ра Штефаника, назначен д-р Иван Дерер, член чешской соц.-дем. рабочей партии.

Эстония

= *Отмена испытаний в нач. школе.* Министр нар. просв. в апреле т. г. издал постановление, которым отменяются все экзамены и переэкзаменовки в нач. школах. В конце учебн. года устраивается «неделя повторения» всего пройденного курса, причем учащиеся переводятся в след. класс на основании общих успехов. Для абитуриентов средне-учебн. завед. длительность периода повторения устанавливается в 3—4 недели.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Чехословакия

= *Русские гимназии.* Директором русской гимназии в Праге назначен Я. И. Сватош; на должность преподавателя в Мор.-Тржебовской гимназии назначен секретарь «Объединения русских учит. организаций за границей» В. С. Грабовый.

= *Доклад проф. С. И. Гессена.* Правление «Объединения русских учит. организаций за границей», совместно с правлением «Союза русских педагогов в Чехословакии», 10 дек. т. г. организовало очередной чай, на котором проф. С. И. Гессен прочел доклад на тему: «Впечатления из поездки по Англии».

Сдано в печать 10 дек. 1929 г. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Tiskem »Legiografie«, Praha XIII., Sámova 665.

Издания, поступившие в редакцию

Для отзыва: *Zydler, J.:* Geometria. Wyd. M. Arcta. W. 1927. Стр. VII + 368. *Jezierska,* Irena: Początki nauczania geometrji: Klasa I gimn. niż. i szk. pow. — *Toż:* klasa II gimn. niż. i szk. pow. — *Toż:* klasa III gimn. niż. и szk. pow. Nakl. Gebethnera i Wolffa. — *Lipiński, S.:* Arytmetyka handlowa. Wyd. M. Arcta. W. 1923. — *Lazowski, T.:* Wiadošci z dziedziny geometrji wykrešlney. Część I. Nakład. Gebethnera i Wolffa. — *Michalski, S.:* Nowy zbiór przykładów i zadań algebraicznych. Część II. Wyd. M. Arcta. W. 1920. — *Okulicz, St.:* Zbiór zadań algebraicznych w ultadzie metodicznym Cz. I. Wyd. M. Arcta. W. 1927. — *Szczawiński, Z. i Kamiński, S.:* Trygonometrja be zbiorem zadań. Wyd. M. Arcta. W. 1920. — *Todnunter, J.:* Algebra początkowa. Cz. III. Стр. IV + 187. — *Wojtowicz, Wł.:* Tablice matem.-fizyczne czterocyfrowe. Стр. 44. Nak. Gebethnera

В обмен: Státní nakladatelství v Praze: — «Časopis pro občanskou nauku a výchovu». Ročník pátý — 1, 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9, 10; ročník šestý — 1, 2, 3, 4, 5—6, 7—8, 9. — «Česká osvěta». Československý obzor lidovýchovný. 1928—29 — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9—10; 1929—30 — 1, 2, 3. — «Naše Praha». Vlastivědný časopis pro mládež. 1929—30 — 1, 2, 3, 4, — **Общество им. А. Духновича.** «Карпатскій Свѣтъ». Литературно-общ. журнал. 1929. №№ 1—9. — календарь на 1930 год.

Banka československých legií

v Praze II., Na Poříčí

4 místní expositury, 18 filiálek, 5 sezonních směnáren.

Telegramy: LEGIOBANKA, PRAHA. Telefon serie: 265-5-1, 301-4-1.

Všestranná bankovní služba

Русская школа за рубежом

СОДЕРЖАНИЕ СЛЕДУЮЩЕЙ, 34-й, КНИГИ:

Проф. Е. Л. БУНИЦКИЙ: Программа по математике в советской школе II-ой ступени. — *И. Ф. НОВОЖИЛОВ:* Школьное строительство в сов. России. — *Проф. Н. М. ПОПОВ:* Психология детей в различные периоды их развития. — *И. А. ТРАУБЕНБЕРГ:* Русские дошкольные учреждения в Чехии. — *Проф. П. М. БИЦИЛЛИ:* Историческая реальность и преподавание истории в средней школе. — *К. ПАМФИЛОВА:* Еврейская школа в Палестине. — *Проф. С. И. ГЕССЕН:* Конференция по внешкольному образованию в Кембридже. — *БИБЛИОГРАФИЯ. — СЪЕЗДЫ И КОНФЕРЕНЦИИ. — ХРОНИКА.*

Продолжается подписка на 1929 год

(6-ой год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

прор. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 30-ти книгах журнала, образующих пять томов, от 700 до 850 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, В. А. Булавский, проф. Е. А. Буницкий, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, М. В. Вишняк, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, М. Л. Гофман, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Н. Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. П. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, А. К. Елачич, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. С. В. Завадский, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кивеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, прор. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, З. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, В. Соболь, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, Н. Траубенберг, проф. Г. Я. Трошин, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, проф. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский, Е. Шрейдер и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), B. Kořišková (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), prof. G. L. Radice (Италия) Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), Ст. Сирополко (Прага), д-р K. Sulc (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.

Журнал в 1929 г. выпустит 5 книг, по 8 печ. листов, и 1 сборник «Школа в славянских и прибалтийских странах», в 10 печ. листов.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 Кč	45 Кč	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
„ Австр.	18 шл.	10 шил.	„ Дании	10 кр.	6 кр.	„ Сербии	150 дин.	80 дин.
„ Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	„ Италии	50 лир	30 лир	„ Финл.	90 мар.	50 мар.
„ Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	„ Латв.	12,5 лат	7 лат	„ Франц.	60 фр.	35 фр.
„ Бельгии	90 фр.	50 фр.	„ Литве	25 лит	14 лит	„ Швейц.	15 фр.	8 фр.
„ Болг.	330 лев.	175 лев.	„ Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	„ Эстон.	800 мар.	450 мар.
„ Герман.	10 мар.	6 мар.	„ Норв.	10 кр.	6 кр.	„ Японии	5 йен	3 йены

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских, сборника — 25 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию). Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг. по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Rumunská ul., č. 1.

Novinová sazba povolena ředit. pošt a telegr. čís. 224.390-VII-1927.
Tiskem «LEGIOGRAFIE», Praha-Vršovice, Sámova 665.

XII.-1929